



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO DE CANEÇAS

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador da Faculdade de Motricidade Humana:

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Orientador da Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças:

Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus

Júri

Presidente:

Doutora Ana Maria Silva Santos

Professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus

Docente da Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças

Paulo Sérgio Silva Duarte

2014

Afinal, parece que ser professor de Educação Física
é o que eu sempre quis, mesmo que não o soubesse.

AGRADECIMENTOS

Após um longo e sinuoso percurso, muitos foram os intervenientes que, participando direta ou indiretamente, tornaram possível a conclusão de um processo formativo de que tanto me orgulho. Por essa razão, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos a todos eles, principalmente aos que se seguem.

À minha Mãe e Irmã, por serem o suporte da minha existência, por garantirem a estabilidade no lar e por me acompanharem incondicionalmente.

Aos meus Avós, pais mais experientes que através do seu amor, entrega total e constante preocupação me permitiram chegar sempre mais longe.

À minha Namorada, pela compreensão e paciência nos momentos mais difíceis, e pela paixão, motivação, iniciativa e felicidade em todos os outros momentos.

Aos meus familiares em geral, que sempre demonstraram apreço e curiosidade acerca do meu percurso académico e do desenvolvimento do meu trabalho.

Ao professor Luís Mateus, pela luta e persistência na garantia de um processo formativo de excelência, pelo acompanhamento atento em todos os contextos, pela disponibilidade constante e por todos os conselhos e conhecimentos fornecidos.

À professora Conceição Pedro, pela fiel formação que me proporcionou, pelo rigor que impôs no trabalho produzido, pela influência no percurso do estágio e por me ter tornado um profissional mais crítico e reflexivo.

Aos meus colegas de estágio Alexandre e Marcos, pela sua amizade e companheirismo, pelos bons momentos e experiências que passámos juntos e pelo valor que conseguiram acrescentar ao estágio pedagógico.

Aos alunos, pessoal docente e não docente da Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças, principalmente ao Grupo de Educação Física e ao 11ºF, pelo afeto, compreensão, empenho e pela forma como me receberam.

Aos estagiários da Escola Secundária Rainha Dona Leonor e aos professores da Escola Secundária José Gomes Ferreira, pela compreensão das dificuldades do Núcleo de Estágio e por nos receberem de braços abertos nos seus estabelecimentos de ensino.

A todos os amigos, que me aconselharam e motivaram na conclusão do relatório.

A Deus, por estar sempre atento.

RESUMO

O presente relatório é o resultado de uma análise crítico-construtiva do processo formativo de Estágio Pedagógico concretizado na Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças. O Estágio, que se encontra inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, tal como o relatório são orientados pelas indicações integradas no Guia de Estágio Pedagógico 2012/13, que se divide em quatro áreas: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1); Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2); Participação na Escola (Área 3) e; Relações com a Comunidade (Área 4).

O estágio em questão evidenciou-se pelo particular percurso que tomou. Ao passar por três instituições de ensino, exigiu que todos os elementos envolvidos demonstrassem uma grande capacidade de resolução de problemas e aptidão para se adaptarem facilmente aos vários contextos proporcionados. Apesar disso, o estágio destacou-se fundamentalmente pela variedade formativa que conseguiu oferecer ao professor e pelas aprendizagens efetivas que se verificaram ao longo do ano. Em termos profissionais, aperfeiçoou e realçou as minhas competências ao nível da condução do ensino e corrigiu algumas dificuldades na conceção e organização dos processos avaliativos. Pessoalmente, este processo formativo foi essencial para comprovar o meu gosto pelo ensino e para me motivar na manutenção desta atividade profissional no futuro.

No decorrer do documento desejei criar equilíbrio entre o conhecimento pessoal e o técnico através do confronto das experiências adquiridas com as referências consultadas; verificar explicações causais e projeções formativas para as dificuldades sentidas e; analisar o estágio como um processo uno de formação com áreas complementares de intervenção. No final realizei uma reflexão sobre a contribuição que todo o processo de estágio teve na minha formação enquanto futuro professor e quais as necessidades profissionais que persistem.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Percurso, Processo Ensino-Aprendizagem, Formação, Reflexão, Dificuldades, Estratégias, Condução de Ensino, Área dos Conhecimentos.

ABSTRACT

This report is the result of a critical and constructive analysis of the educational process of pedagogical internship accomplished in Secondary School of Caneças. The internship, integrated into the 2nd year of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at Faculty of Human Kinetics, as well as this report are guided by the *Guia de Estágio Pedagógico 2012/13*, which is divided in four areas: Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1); Innovation and Pedagogical Research (Area 2); Participation at School (Area 3) and; Community Relations (Area 4).

This internship stood out for the particular route it took. Passing through three educational institutions, demanded that everyone involved demonstrated a great capacity for problem solving and aptitude to adapt easily to the different contexts provided. Nevertheless, the internship was fundamentally highlighted by the formative variety provided to the teacher and by the effective learning that occurred throughout the year. In professional terms, it improved and enhanced my skills in the teaching process and corrected some faults in designing and organizing the evaluation process. Personally, this training process was essential to prove my passion for teaching and to motivate me to maintain this occupation in the future.

Throughout the document I wished to create a balance between the personal and technical knowledge by comparing the acquired experiences with the consulted references; verify causal explanations and training projections for the experienced difficulties and; analyze the internship as one single training process with complementary areas of intervention. In the end I did a reflection on the contribution that the whole internship process had in my development as a future teacher and about professional needs that persist.

Key-Words: Physical Education, Pedagogical Internship, Route, Teaching-Learning Process, Formation, Reflection, Difficulties, Strategies, Teaching Process, Knowledge Area.

ÍNDICE

1	Introdução.....	1
2	Contextualização do Estágio.....	3
2.1	Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças	3
2.2	Percurso do Estágio	6
2.3	Grupo de Educação Física	12
2.4	Núcleo de Estágio.....	15
2.5	Turma 11ºF.....	17
2.6	Experiências e Expectativas	20
3	Análise / Reflexão Crítica.....	24
3.1	Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	24
3.2	Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica	54
3.3	Área 3 – Participação na Escola.....	59
3.3.1	Desporto Escolar – Voleibol.....	60
3.3.2	Ação de Educação para a Saúde – Alimentação Saudável	64
3.3.3	Torneio de Voleibol.....	66
3.4	Área 4 – Relações com a Comunidade.....	68
3.4.1	Direção de Turma.....	68
3.4.2	Estudos de Caracterização da Turma	69
3.4.3	Ações de Integração com o Meio.....	71
3.4.3.1	Atividade “À Descoberta da Fonte Santa”	71
4	Considerações Finais	74
5	Referências Bibliográficas	76
6	Anexos	79

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Antiga entrada da ESC (à esquerda) e recente entrada da ESC (à direita) . 7

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma das Atividades de Estágio	8
Tabela 2 - Resultados da AI na Área da Aptidão Física	43
Tabela 3 - Níveis diagnosticados, prognosticados e atingidos nas AFD	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Projeto educativo de escola 2010/2013	3
Anexo 2 - Regulamento interno	4
Anexo 3 - Plano anual de atividades	12
Anexo 4 - Protocolo de avaliação inicial dos conhecimentos	14
Anexo 5 - Projeto de desenvolvimento curricular	25
Anexo 6 - Balanço da avaliação inicial dos conhecimentos	27
Anexo 7 - Atividade física autónoma	30
Anexo 8 - Folha de registo de observação de aulas	33
Anexo 9 - Plano anual de turma 11ºF	44
Anexo 10 - Plano da etapa 1 - aprendizagem e desenvolvimento	45
Anexo 11 - Plano de aula nº 27 e 28	46
Anexo 12 - Relatório das aulas filmadas	48
Anexo 13 - Ficha de desenvolvimento da aptidão física	49
Anexo 14 - Plano da 1ª unidade de ensino	50
Anexo 15 - Ficha de relatório de aula	50
Anexo 16 - Plano da 3ª unidade de ensino	50
Anexo 17 - Balanço do plano anual de turma	51
Anexo 18 - Balanço da semana a tempo inteiro	52
Anexo 19 - Balanço da lecionação ao 1º ciclo	53
Anexo 20 - Projeto da área 2	55
Anexo 21 - Cartaz de divulgação: So you think you can teach dance	58
Anexo 22 - Regulamento do torneio de voleibol	66
Anexo 23 - Cartazes do torneio de voleibol	66
Anexo 24 - Projeto da área 4	69
Anexo 25 - Estudo de turma 11ºF	69
Anexo 26 - Estudo sociométrico 11ºF	70

ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

A – Avançado
AF – Avaliação Formativa
AFA – Atividade Física Autónoma
AFD – Atividades Físicas Desportivas
AI – Avaliação Inicial
AS – Avaliação Sumativa
CT – Conselho de Turma
DE – Desporto Escolar
DEF – Departamento de Educação Física
DT – Diretora de Turma
E – Elementar
EE – Encarregado de Educação
EF – Educação Física
ESC – Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças
ESJGF – Escola Secundária José Gomes Ferreira
ESRDL – Escola Secundária Rainha Dona Leonor
GEF – Grupo de Educação Física
GTS – Gestão do Tempo da Sessão
I – Introdutório
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
NE – Núcleo de Estágio
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NI – Não Introdutório
PA – Parte Avançado
PAI – Protocolo de Avaliação Inicial
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAT – Plano Anual de Turma
PBX – *Private Branch Exchange*
PE – Parte Elementar
PEE – Projeto Educativo de Escola
PF – Plano de Formação
PNEF – Programa Nacional de Educação Física
RI – Regulamento Interno
SOC – Sistema de Observação do Comportamento do Professor
SOFB – Sistema de Observação do Feedback Pedagógico
UE – Unidade de Ensino
ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física
ZOAF – Zona Ótima de Aptidão Física

1 INTRODUÇÃO

O presente documento apresenta todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2012/2013 na Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças (ESC), inserido no estágio pedagógico referente ao 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana.

A formação de professores tem como principal objetivo a produção de um especialista educacional munido de um profundo conhecimento científico e pedagógico, produtor de uma atividade técnica e reflexiva, ator crítico e respeitador de princípios éticos e morais, e com capacidade de desenvolvimento contínuo da sua eficácia e perseguidor da dignidade profissional (Carreiro da Costa, 1996).

Segundo Onofre (1996), a necessidade de criar as melhores condições para a formação de professores tem conduzido à reflexão sobre os princípios da sua construção e desenvolvimento. O estágio pedagógico em Educação Física (EF), responsável pela fase de indução profissional, é visto como o processo formativo mais completo ao nível da educação pela sua capacidade de cumprir o conjunto de princípios referidos pelo autor. Deste modo, ao longo deste ano senti-me privilegiado ao ser guiado por um documento e por um conjunto de coordenadores e orientadores que lutaram por esses princípios formativos, ou seja, tentaram incessantemente garantir uma boa relação entre a formação pedagógica e a formação científica, o realismo e a individualização da formação, a formação específica e a formação geral, a formação teórica e a formação prática, bem como a colaboração entre os diferentes profissionais do terreno.

O estágio pedagógico divide-se em quatro áreas, sendo elas Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4) (Guia de Estágio, 2012). Estas quatro áreas distintas, mas com uma grande unidade formativa, são a garantia de uma abordagem bastante abrangente e com objetivos muito bem delineados. Por isso, no final de um estágio pedagógico em EF, o formado deverá ficar dotado de uma capacidade crítica e reflexiva bastante desenvolvida e preparado para enfrentar e vingar em todas as dimensões que o contexto educativo exige, sejam elas letivas ou não letivas.

Em relação à forma como esta dissertação está organizada, a mesma divide-se em duas partes. Na primeira parte é realizada uma contextualização de toda a envolvente do estágio e onde são descritos a escola, o Grupo de Educação Física (GEF), o Núcleo de Estágio (NE), a turma em que lecionei (11ºF) e também o percurso do estágio, que demonstrou ser o fator mais influente em toda a formação. Digo isto, pois a

incerteza, a instabilidade e a permuta entre vários estabelecimentos de ensino, devido à inexistência de condições infraestruturais suficientes para a lecionação da EF na ESC, foram as dimensões que tornaram este estágio pedagógico um processo formativo único. A adição do capítulo do percurso do estágio e o respeito da cronologia dos acontecimentos ao longo de toda a dissertação fizeram-me ultrapassar por uma margem mínima o limite de páginas referenciado pelo Guia de Estágio. Como somente desta forma será possível o leitor sentir-se integrado no documento e nas várias experiências por que passei, optei por manter a estrutura. Para finalizar a primeira parte da dissertação reflito sobre as experiências que me fizeram seguir a área de educação e indico quais as expectativas que detinha para o estágio pedagógico no início do ano letivo.

A segunda parte está organizada consoante as quatro áreas de desenvolvimento do estágio e nestas é efetuada uma descrição e reflexão crítica de todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, onde revelo os efeitos que estas tiveram na minha formação profissional, as dificuldades sentidas na sua consecução, as soluções que surgiram no seguimento das dificuldades e também algumas projeções formativas ou projetos para o futuro.

No final é apresentada uma conclusão geral onde exponho a minha apreciação crítica e reflexiva do processo de estágio, quais os efeitos pessoais e profissionais do mesmo e termino com uma projeção sobre as necessidades de desenvolvimento profissional que ainda persistem após o estágio, pois a formação é um processo contínuo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Depois da atribuição da escola onde o docente realizará a sua prática pedagógica e mesmo já estando adaptado a locais semelhantes, cabe ao professor investigar e ficar a conhecer pormenorizadamente o contexto educativo em que está inserido, tal como todas as suas particularidades e detalhes. Isto garante que, por um lado o professor se sinta mais integrado e incluído no ambiente escolar e por outro, promova o processo de ensino-aprendizagem e a racionalidade de todas as decisões que virão a ser tomadas ao longo de um ou mais anos letivos.

Torna-se assim necessário que o professor venha a saber um pouco mais sobre o contexto geográfico, social e político em que a escola se insere, e que também esteja a par de todas as medidas, objetivos e finalidades que a direção da escola pretende alcançar e que se encontram descritas no Projeto Educativo de Escola (PEE) (Anexo 1).

Portanto, neste capítulo encontra-se uma análise crítica e reflexiva do contexto de desenvolvimento do estágio, onde incluo os elementos que considero mais pertinentes para apoiar o desenvolvimento do relatório (Guia de Estágio, 2012).

2.1 ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO DE CANEÇAS

A ESC encontra-se implantada na freguesia de Caneças, situa-se na costa oeste da mesma localidade e faz fronteira entre os concelhos de Odivelas e de Sintra. Nesta área de convergência dos dois concelhos é vista como a principal instituição de ensino/formação multifacetada e de qualidade que responde positivamente aos novos desafios de formação, que se preocupa em oferecer vias de formação diversificadas e que vai ao encontro das diferentes necessidades dos que a procuram, quer sejam crianças e jovens, quer sejam adultos. A escola foi inaugurada a 29 de outubro de 1983 de forma a responder às necessidades da população da freguesia que, para realizar os seus estudos de ensino secundário, tinha de se deslocar para a capital.

A freguesia de Caneças está delimitada pelas freguesias de Loures, Ramada, Famões, Casal de Cambra e Almargem do Bispo. A sua disposição geográfica leva a que a ESC acolha alunos de todas essas freguesias e se insira numa área de transição entre o meio rural, associado a uma memória da comunidade saloia, e o meio urbano, contando com o peso crescente de uma população suburbana. Esta circunstância proporciona a presença de diversos contextos culturais e socioeconómicos, a ter muito em conta na produção dos mais variados projetos e planificações desta escola.

No ano letivo 2012/2013 a ESC teve como Presidente do Conselho Executivo um professor que já se encontrava na direção da escola há cerca de 20 anos. Apesar dos

postos de grande responsabilidade, da parte do presidente e da vice-presidente senti sempre uma vontade de estarem próximos dos profissionais que os acompanham. Demonstraram uma grande disponibilidade para tratar de assuntos que fossem uma mais-valia para a escola ou simplesmente a responder a questões que o NE tivesse sobre um qualquer assunto interno. Neste sentido devo realçar que a direção nunca foi um impedimento para a concretização de qualquer projeto que o NE quisesse desenvolver no seio escolar, pelo contrário, sempre foi estimuladora destas iniciativas.

Como oferta educativa, a escola caracteriza-se por uma grande diversidade, funcionando em dois períodos, diurno e noturno. Relativamente à tipologia dos cursos facilitados, compreende turmas de currículos regulares no ensino básico, turmas de Percursos Curriculares Alternativos e turmas de Cursos de Educação e Formação. No ensino secundário existem turmas dos cursos científico-humanísticos e ainda turmas de 3 cursos profissionais (Técnico de Turismo, Apoio à Infância e Comércio). A escola conta ainda com um Centro Novas Oportunidades permitindo a muitos adultos não apenas verem reconhecidas as suas competências mas também poderem frequentar a escola no período noturno para melhorarem as suas qualificações. Para completar a oferta educativa apresenta também cursos de educação e formação de adultos, unidades de formação de curta duração e cursos de Português Para Todos (português para estrangeiros).

Um projeto de escola só fará sentido se for uma ideia coletiva, uma ideia abraçada pelo conjunto dos atores que constituem a escola e que com ela se identificam. O projeto deve, assim, emergir como uma construção coletiva onde as orientações específicas devem ser problematizadas em função das características dos alunos ou formandos com que se trabalha e tendo como objetivo o seu sucesso. (Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças, 2010, p.3)

A ESC, tal como todas as escolas o deveriam fazer, orienta-se e regula as suas ações e esforços segundo o que é indicado no PEE e no Regulamento Interno (RI) (Anexo 2). Estes documentos reúnem um conjunto de princípios base que serão fortes o suficiente para motivar todos os agentes educativos a alcançar os objetivos que são comuns a todos e nos quais se encontra o desenvolvimento com sucesso dos alunos que frequentam a escola. As grandes prioridades do PEE são os alunos, os docentes, os Encarregados de Educação (EE) e toda a comunidade. No entanto, a escola centra sempre a sua atividade no aluno e define como principal finalidade o “desenvolvimento das competências curriculares e/ou profissionais dos alunos e formandos, assim como de

mecanismos de construção da sua identidade social” (Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças, 2010, p.8). Ainda no mesmo documento são referidos alguns objetivos que são necessários para se alcançar a finalidade anterior, e no meio de muitos, uma parte passa pela promoção de uma oferta educativa adequada às características de cada indivíduo, promoção de competências essenciais para o alcance do potencial máximo do aluno e a adoção de estratégias eficazes de diferenciação pedagógica em conjunto com uma intervenção precoce de modo a combater o abandono e o insucesso escolar. Certamente que estes objetivos gerais só serão garantidos com bastante trabalho ao longo dos três anos para que foram definidos e cabe à direção da escola e aos professores a criação, divulgação e promoção das melhores estratégias possíveis para o contexto em que a ESC se insere.

Tal como referido anteriormente, a escola insere-se num meio considerado diversificado pois recebe alunos de Casal de Cambra e Casal Novo, meio suburbano de famílias com baixos recursos e em que parte dos pais são provenientes dos PALOP; de Caneças, meio suburbano e rural, provindo alguns alunos de famílias com raízes na própria vila e; de D. Maria, Almargem do Bispo e Camarões, meio essencialmente rural, mas com um crescimento tendencialmente suburbano. Esta diversidade, verificando-se como uma completa realidade, não é entendida na escola como um obstáculo mas sim como uma mais-valia. Ao demonstrar esta circunstância desconhecida a uma parte da população escolar, incita-se a convivência entre culturas e estilos de vida diferentes.

Os alunos da ESC constituem-se num mosaico de multiplicidade em relação a numerosas áreas, onde se torna possível identificar os mais variados níveis de expectativas para o seu futuro e para a continuação dos estudos. No caso de uma turma de Línguas e Humanidades, podem-se encontrar alunos que não sabem se pretendem prosseguir nos estudos e também alunos que desejam ingressar no ensino superior em cursos de comunicação social, psicologia ou tradução. Mas esta diferença de expectativas não limita o ingresso dos alunos desta escola em todos os cursos das principais universidades públicas e privadas do país, facto que tem sido verificado ao longo dos anos.

Grande parte dos alunos que procuram a escola aspira à frequência do ensino superior, exigindo desta forma um ensino que seja compatível com as suas reais expectativas. No entanto, desde que esta escola foi criada que se tem vindo a constatar que uma boa parte dos estudantes revela carências na sua formação curricular e importantes lacunas na sua formação cultural e cívica que os transportam às fracas expectativas em relação à escola, à pouca motivação, ao aproveitamento escolar

insuficiente, grandes dificuldades nas suas competências de comunicação e falta de métodos e hábitos de trabalho.

O facto de os alunos provirem de famílias em que os pais possuem habilitações académicas ao nível do ensino básico e profissões de acordo com a sua escolaridade, origina carências de investimento na educação dos filhos. Estes pais geralmente manifestam pouco interesse pela vida escolar dos mesmos e aceitam o seu insucesso como natural e inevitável, não valorizando as aprendizagens escolares como uma mais-valia para a formação destes. Existem também situações em que, por razões económicas, os alunos têm que abandonar a escola para ingressar no mundo do trabalho.

Deste modo, relativamente ao nível socioeconómico, pode-se referir que as famílias dos alunos estão inseridas num estatuto médio-baixo, demonstrando em alguns casos dificuldades económicas que se reveem no trabalho árduo para a aquisição de material escolar ou até mesmo para a compra de alimentos. Estas dificuldades económicas, que advêm de pais desempregados ou de salários muito baixos, podem tornar-se também uma barreira natural às intenções de aceder ao ensino superior, devido ao custo que este envolve. Apesar de todas as etapas de renovação infraestrutural existentes de 2011 a 2013, que alteraram com certeza uma parte da cultura de escola e renovaram a forma como se criam as relações internas e externas, a escola permanece no mesmo local e está inserida no mesmo contexto social e económico. As intervenções físicas e as repercussões das mesmas no estágio são apresentadas no capítulo seguinte.

2.2 PERCURSO DO ESTÁGIO

Depois da seleção da escola de estágio e da escolha dos colegas de estágio ter sido concordante com as minhas pretensões, tudo estava encaminhado para que o Estágio Pedagógico na ESC decorresse com normalidade.

No entanto, a ESC era agora uma escola nova, completamente renovada por fora mas mantida por dentro. A intervenção existente neste espaço educativo e efetuada pela empresa Parque Escolar reuniu os seis blocos de salas e espaços educativos que estavam separados, num só aglomerado de áreas cobertas e mais fechadas, pronto para receber alunos, professores e funcionários que estavam há mais de um ano alojados em monoblocos alugados que substituíam as salas de aula e todos os espaços de serviço à escola, como o *Private Branch Exchange* (PBX), a secretaria, a biblioteca e o refeitório. Tornou-se uma escola vanguardista, moderna, com linhas arquitetónicas muito rígidas e bem delineadas, que a levaram a ser destacada por Frearson (2013) na revista digital

Dezeen, uma das mais visitadas no mundo da arquitetura. Como se pode ver pela Ilustração 1, simplesmente pela análise da antiga e da nova entrada da ESC, a diferença arquitetónica imposta pela intervenção estrutural é notável.



Ilustração 1 - Antiga entrada da ESC (à esquerda) e recente entrada da ESC (à direita)

Posto isto, no início do ano a ESC estava ainda bastante limitada nos seus acessos e recheio devido a atrasos nas intervenções e também devido a dificuldades monetárias e/ou materiais, situação originada pela falta de injeção de fundos por parte do Estado. A empresa responsável pelas construções tinha previsto a conclusão das obras para o primeiro dia de aulas, mas tal não sucedeu. No entanto, a pior notícia estava ainda para ser divulgada no contexto escolar, já que a mesma empresa iniciaria obras de remodelação do Pavilhão Gimnodesportivo e dos dois espaços desportivos exteriores. O pavilhão necessitava de uma intervenção ao nível dos balneários, que eram insuficientes para quatro turmas em simultâneo, ao nível da sala de material, que era limitada em área para o material existente e por fim ao nível da cobertura, que permitia a entrada de água na nave e no ginásio (tornando-os impraticáveis nos dias de chuva) e que também necessitava de suportar os novos painéis solares. Ou seja, a lecionação da disciplina de EF estava bastante comprometida. Como a opção do NE nunca passaria, obviamente, por alterar de escola para obter um estágio regular, todas as dificuldades e barreiras que se foram cruzando no percurso formativo traduziram-se sempre em desafios que nos obrigaram a estar constantemente à procura de soluções válidas e concordantes com o que é exigido pelo Guia de Estágio e pela Faculdade de Motricidade Humana.

Para melhor se compreender a mobilidade existente e a variabilidade de tarefas que foram sendo executadas ao longo do tempo, na Tabela 1 é possível consultar um cronograma que inclui as diversas opções tomadas para complementar e compensar as limitações infraestruturais existentes na ESC.

Tabela 1 - Cronograma das Atividades de Estágio

Atividades de Estágio	Mês/Ano									
	Set 12	Out 12	Nov 12	Dez 12	Jan 13	Fev 13	Mar 13	Abr 13	Mai 13	Jun 13
Reuniões e Apresentações (ESC)										
Formação Inter pares e organização do GEF (ESC)										
Lecionação da Área dos Conhecimentos (ESC)										
Observação de aulas (ESRDL)										
Observação de Aulas (ESJGF)										
Observação da turma e adaptação à escola (ESRDL)										
Lecionação (ESRDL)										
Lecionação (ESC)										

Legenda: ----- - Linha ilustrativa da divisão do mês em 2 partes; ■ - Momento de consecução da Atividade de Estágio

De dia 3 a 14 de setembro, foram duas semanas que incluíram as reuniões e trabalhos necessários à preparação de mais um ano letivo. Foram realizadas as apresentações dos professores contratados, as reuniões de coordenadores, as reuniões de grupos de trabalho, as eleições dos coordenadores de departamento, as reuniões de Diretores de Turma (DT) e a apresentação oficial da escola aos docentes. Já nos últimos dois dias deste espaço temporal foram realizadas as receções aos alunos de todos os anos letivos, tendo acompanhado a DT da turma F do 11º ano e realizado a primeira intervenção com a turma - breve explicação do que poderia vir a acontecer com a disciplina de EF, já que as infraestruturas não estavam prontas para o início das aulas.

Conforme Crum (2002), a EF será legitimada quando for entendida como um projeto de ensino-aprendizagem onde se dá a possibilidade de os alunos obterem o conhecimento, as competências e as atitudes indispensáveis para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento. E tal não acontecerá se os professores mantiverem a ideia de que a EF deve ser estruturada como uma agradável pausa no currículo escolar direcionado para a aprendizagem e de que a sua missão principal é a melhoria da aptidão ou capacidades físicas dos alunos. O GEF tem a perfeita noção do significado que dá à disciplina, e como tal, na reunião onde foi analisada a situação à qual a disciplina estava a ser exposta, foi decidido que estaria fora de questão a não lecionação de EF no início do ano. Esta decisão foi corroborada por todos os professores e foi suportada por duas afirmações: a EF apresenta uma área de extensão possuidora de conteúdos válidos de aprendizagem e suficientemente desenvolvida para permitir que se leccione dentro de uma sala de aula por um período

significativo e; os professores estagiários não poderiam ser prejudicados num momento tão importante da sua formação. O sentido de responsabilidade, a notável consideração pelo processo formativo que é o estágio pedagógico e a determinação do GEF foram demonstradas na garantia de lecionação da área dos conhecimentos até ao Início do mês de novembro, data prevista pela Parque Escolar para a conclusão das obras e também para o limite de lecionação teórica em sala de aula.

Na semana seguinte, de 17 a 21 de setembro estava estipulada a iniciação das aulas mas a transposição do material demorou mais do que o esperado e algumas salas ainda não estavam equipadas. Por isso, o NE decidiu ter uma participação ativa na organização, renovação e catalogação de todo o material necessário para o início das aulas práticas. A proximidade com o diretor de instalações, que é o orientador de estágio, facilitou todo este processo e fez com que me sentisse muito mais integrado nesta atividade. Futuramente, estando eu mais habilitado a compreender as necessidades materiais de uma escola e a saber gerir os fundos, esta fase poderá ter sido importante para assumir o mesmo cargo na escola em que estiver a lecionar. Além da atividade anterior, o NE começou a preparar os materiais de apoio ao desenvolvimento da área dos conhecimentos e também realizou formação interpares com os restantes elementos do GEF na matéria de dança.

No dia 24 de setembro começou a intervenção pedagógica com a turma F do 11º ano, na qual cumpro os quatro tempos letivos semanais destinados à disciplina de EF, até ao dia 5 de novembro, data de entrega e correção dos testes. Contudo, as obras de renovação dos espaços estavam muito atrasadas e previa-se o atraso do início das aulas práticas para o 2º período letivo. Assim, mais uma vez o NE teve de encontrar soluções para colmatar as dificuldades, que passaram por observar colegas estagiários noutra escola, de forma a experienciar a sua atividade prática, a analisar, absorver e criticar as suas intervenções pedagógicas. A ideia da observação na Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL), local de estágio de três estagiários, partiu dos orientadores de estágio. Esta decisão foi considerada acertada tanto por uma questão de proximidade física, como também de proximidade profissional com a orientadora de faculdade, que se revelou um elo de ligação muito importante entre ambas as escolas. A observação na ESRDL iniciou a 15 de outubro e terminou no dia 30 de novembro, altura em que as necessidades de observação se tornavam cada vez mais exigentes.

Tal como indica Onofre (1996), a observação pedagógica num processo formativo assume um papel nuclear na realização de um diagnóstico das necessidades e de controlo da qualidade da formação didática do professor observado. Mas, neste momento

a utilização que o NE pretendia dar às ferramentas de observação seria no sentido de ter uma ação mais formadora do ponto de vista do observador e não do observado.

Em modo de resposta às carências educativas do NE, o orientador de escola entrou em contato com um antigo colega da Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF), que foi um dos autores e revisores dos diversos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) existentes e célebre pelas suas competências educativas. Desta forma, de 3 a 7 de dezembro o NE esteve presente nas aulas lecionadas por este professor tendo a honra de poder presenciar uma aula de outra professora do mesmo estabelecimento de ensino, reconhecida por razões semelhantes na área da EF. Foi uma oportunidade única para todos os professores estagiários e principalmente para mim, já que ao longo de toda a formação inicial nunca tinha tido a possibilidade de observar, trocar impressões e até intervir junto de um professor que é considerado exemplar no âmbito da pedagogia.

Neste momento estava terminado o 1º período letivo e ficava em pausa a promessa da conclusão das obras de renovação do pavilhão para o início do 2º período. Com o início do 2º período e com a confirmação de que continuaria a ser impossível a leção da disciplina de EF, o estágio pedagógico começou a entrar em perigo de rotura e de não conclusão. Segundo o PNEF, um dos quatro princípios fundamentais da disciplina de EF é a “garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem” (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001, p. 9). Pelas razões anteriormente descritas, estava fora de questão que um estágio profissionalizante suportasse mais do que um período letivo sem as suas componentes mais importantes e práticas, que são a área da aptidão física e a Área das Atividades Físicas e Desportivas (AFD). Estava na altura, portanto, de o NE voltar a abrir os seus horizontes e procurar soluções noutras escolas.

Após conversações com os coordenadores do estágio, os orientadores alcançaram uma resposta para a situação delicada em que o NE se encontrava. Com o auxílio e permissão da professora orientadora de faculdade e da diretora da escola, ficámos autorizados a lecionar as suas turmas de ensino secundário na ESRDL. De dia 3 a 20 de janeiro realizámos observações das turmas que nos tinham sido atribuídas e realizámos tarefas de contextualização com a escola e com a turma, tais como a realização de inventários, a leitura dos documentos de planificação e de avaliação da turma 8 do 10º ano e dos documentos reguladores da ESRDL.

Como tal, ao dia 21 de Janeiro comecei a lecionação da disciplina de EF na ESRDL. Apesar de ser menos usual intervir numa turma já lecionada por outro professor, passei muitos bons momentos formativos e afetivos com uma turma muito amigável e compreensiva da minha inexperiência. A mesma terminou passado sensivelmente um mês, quando ao dia 15 de fevereiro tivemos a notícia de que as remodelações estariam concluídas a partir do dia 25 de fevereiro. Despedimo-nos dos alunos e da ESRDL para podermos preparar a Avaliação Inicial (AI) a realizar na ESC.

Portanto, na data de 25 de fevereiro já me encontrava a lecionar na ESC com a vantagem de conhecer toda a turma mas sem saber se os alunos eram ou não fisicamente bem-educados. Após esta data iniciámos também a intervenção junto do Desporto Escolar (DE) e o estágio decorreu segundo todas as etapas que estão estipuladas para um processo de estágio considerado normal, tendo como única limitação o tempo que restava e que limitava a intervenção. Com a condensação de processos e a eliminação de etapas de consolidação das aprendizagens, tudo se concluiu com bastante sucesso até ao dia 7 de junho.

Pretendo deixar bem claro que apesar da mobilidade dos estagiários, existente entre as diferentes instituições de ensino, todas as áreas de desenvolvimento do estágio foram sempre garantidas ao longo do ano. Mesmo nas alturas em que estava impedido de lecionar na minha escola, cumpri todo o horário pré-estabelecido para o estágio, sendo constante a minha presença na ESC, onde continuei a desenvolver os projetos das diferentes áreas e onde acompanhei de perto a turma F do 11º ano, secretariando a DT. Estas atividades foram desenvolvidas com grande esforço e dedicação

Deste modo, a grande agitação em torno do futuro do estágio transformou-se involuntariamente numa grande lição de vida para mim por se assemelhar em larga escala à situação real de um professor no nosso país, que de um momento para o outro terá de estar pronto física e psicologicamente para se mobilizar para outra escola, onde irá encontrar contextos, condições e alunos completamente diferentes, mantendo sempre a sua postura profissional. O atrás referido é comprovado pelo número de despedimentos que tem havido na área da educação e principalmente pela publicação do Decreto-Lei nº 132/2012 de 27 de junho, que revela que a satisfação de necessidades temporárias, além de poder ser garantida pelos concursos internos e externos, é ainda assegurada pela colocação de docentes de carreira candidatos à mobilidade interna e pela contratação a termo resolutivo. Por isso, somente um estágio pedagógico como o meu, repleto de indecisões e de percalços, poderia ser tão enriquecedor, tão aliciante e tão promotor de aprendizagens.

2.3 GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde o primeiro dia que o GEF se mostrou um grupo bastante acolhedor para os professores estagiários e logo nessa altura demonstraram a sua capacidade e vontade de cooperação com todas as dificuldades que tivéssemos e com as atividades que viéssemos a organizar. Assim, numa altura em que tudo era novidade para mim, o suporte, a amizade e o profissionalismo que encontrei no GEF fez com que a adaptação ao contexto escolar se tornasse bastante mais simples e orientada.

No ano letivo 2012/2013 o GEF, ao invés de estar inserido no Departamento de Expressões como no ano precedente, segundo o RI da ESC, o GEF tornou-se mais independente e foi integrado no Departamento de Educação Física (DEF) (Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças, 2013, p. 28). Foi composto neste mesmo ano por 12 professores, dos quais 3 eram estagiários. Relativamente ao género, 8 eram do género masculino e 4 do género feminino e relativamente à formação, 3 fizeram-na na Faculdade de Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e 9 formaram-se no antigo Instituto Superior de Educação Física ou na atual Faculdade de Motricidade Humana. Apesar da boa relação e do acompanhamento das funções do coordenador do GEF e do coordenador do DE, o cargo administrativo em que me senti mais integrado foi o de diretor de instalações, por ser ocupado pelo orientador de escola. Neste caso, é importante destacar a sua capacidade de gestão dos poucos fundos fornecidos para a manutenção e substituição do material existente na escola e também a sua capacidade de inovação e garantia da segurança nas demais alterações que foi concluindo nos materiais desportivos.

A heterogeneidade em relação às idades dos professores leva a que as suas formações tenham sido concluídas em alturas bem distintas e nas quais as ideologias e conceções de EF também eram diferentes. Estas distinções notaram-se ao longo do ano na forma como os professores lecionavam as suas aulas, como observavam certos acontecimentos ou como debatiam determinados assuntos nas reuniões. Apesar destas diferenças, o grupo sempre se mostrou bastante unido e equilibrado em todas as decisões tomadas. Deste modo, o percurso profissional e as diferentes opiniões só beneficiaram o GEF.

Desde o início que o GEF se revelou um grupo bastante dinâmico. Através do Plano Anual de Atividades (Anexo 3) é possível identificar-se um conjunto bastante variado de iniciativas que vão desde passeios de btt, torneios e dias específicos para o desenvolvimento de modalidades, passeios noturnos na cidade de Lisboa, atividades de natal e de final de ano com o DE e até um projeto do qual o GEF se orgulha bastante, o

“Agita Caneças”. Este projeto engloba um conjunto de atividades que visam a promoção da saúde dentro do seio escolar. Após a conclusão das obras, penso que toda esta iniciativa de alteração ou promoção dos hábitos de vida saudáveis ficou muito aquém das suas potencialidades. O miniginásio apresentou um estado de conservação e renovação de baixo nível, não observei apoios a alunos com dificuldades nem a hora de promoção da aptidão física, o Gabinete de Avaliação não esteve em funcionamento devido à ocupação do espaço pelos responsáveis da empresa Parque Escolar e a única dinamização mais visível foi a utilização do miniginásio por alunos do DE que pretendiam realizar trabalho de força e por alguns funcionários que pretendiam manter a sua forma física. Apesar de ter noção de todas as complicações que surgiram no acesso aos espaços desportivos, espero que no próximo ano letivo um projeto com esta pertinência e abrangência escolar consiga ter sucesso e cumpra os objetivos a que se propõe.

O GEF demonstrou sempre preocupação em ter documentos organizadores da sua atividade profissional, documentos estes que se guiam em grande parte pelas orientações que o PNEF lhes garante e que se mantêm atualizados. Todos os documentos fornecidos foram fundamentais para garantir uma maior coesão e uniformização do trabalho de todos os professores e são sempre tentativas de melhoramento do processo de ensino-aprendizagem e da qualidade da disciplina. Exemplos disso são o Regulamento de EF, o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), os Planos Curriculares e os Critérios de Avaliação para os ensinos básico, secundário e cursos profissionais e o Plano Anual de Atividades.

No entanto, a este nível algumas lacunas foram identificadas e tiveram de ser colmatadas com suporte no PNEF e noutros documentos. O GEF não apresenta um Projeto de EF onde estivessem estipulados anualmente e plurianualmente os objetivos a alcançar pelos alunos nas diferentes matérias como forma de, projetar o ensino e aproximar-se das recomendações programáticas. Do mesmo modo, a ausência deste documento implica a não referência aos objetivos específicos que cada aluno deverá cumprir para conseguir alcançar um determinado nível de desempenho numa matéria. Segundo Araújo (2007), é fundamental que os alunos e os pais compreendam que cada uma das matérias tem três níveis e que cada um desses níveis tem os seus objetivos específicos, pois assim será mais fácil que todos entendam os critérios de avaliação. Com a inexistência do projeto, o trabalho dos professores torna-se menos consistente, menos homogéneo e mais dúbio. Mas, como forma de compensação, o Plano Curricular e os Critérios de Avaliação são dois documentos que, apesar de não terem a especificidade pretendida, conseguem direcionar o trabalho dos professores. No caso do

Plano Curricular, posso afirmar que é um documento bastante esclarecedor das matérias a lecionar nos diferentes anos de escolaridade, mas que deveria ser um pouco mais específico nos objetivos a alcançar e deveria ter integrado no seu conteúdo as temáticas a serem desenvolvidas na área dos conhecimentos. No caso particular dos critérios de avaliação, estes ainda se regem por um processo de avaliação final que não é concordante com as orientações do PNEF. A classificação final é realizada através da soma dos valores obtidos após as ponderações de cada uma das áreas, sendo que 70% corresponde às AFD, 20% à aptidão física e 10% à área dos conhecimentos. Tal não deveria acontecer, visto que a colocação de ponderações para cada uma das áreas da EF poderá influenciar o valor que os professores e alunos dão a cada uma delas e porque o PNEF aconselha que as áreas da aptidão física e dos conhecimentos deverão ser condição de sucesso para a classificação positiva na disciplina de EF, ou seja, estar dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) e revelar os conhecimentos definidos pelo GEF será sempre uma condição necessária para um aluno obter classificação positiva (Jacinto et al., 2001). Foi uma questão discutida e abordada durante algumas reuniões de grupo, mas devido às particularidades deste ano não valeria a pena investir nessa alteração.

O PAI da ESC também não é um documento completo. Tal como refere Araújo (2007), se a etapa de AI se processar com normalidade, no final deste período conseguir-se-á prognosticar, para cada um dos alunos, um determinado nível para cada uma das áreas e matérias. Mas, logo num ano em que a área dos conhecimentos foi explorada de uma forma exaustiva, o GEF não apresenta um documento de AI para a área dos conhecimentos. O NE teve a felicidade de ter acesso ao trabalho realizado pelos estagiários no ano anterior que abordava a mesma situação e foi possível concretizar-se um PAI dos conhecimentos (Anexo 4) formal e que ficará disponível para todo o GEF nos anos vindouros.

Após conclusão da renovação das infraestruturas, o GEF encontra-se bem apetrechado e fornece aos alunos um grande leque de oportunidades de prática. Os espaços desportivos passaram a ser o pavilhão gimnodesportivo, o ginásio, o ringue e o campo de jogos exterior. Com uma boa rentabilização de todas estas áreas de leção, é possível que quatro professores lecionem em simultâneo, condição que suporta a organização do sistema de *Roulement*. Este sistema de rotação foi pensado de forma a criar uma igualdade de oportunidades entre os professores e entre as turmas, permitindo-lhes permanecer no mesmo espaço durante uma semana. Apesar do esforço de se tornar equitativo o acesso aos diferentes espaços, devido a indisponibilidades

horárias, algumas turmas não apresentavam um padrão coerente ao longo da semana e todas as aulas se concretizavam em sítios diferentes. Ou seja, no meu caso, nunca consegui lecionar no mesmo local durante uma semana e isso foi um grande desafio para mim, pois surgiram algumas dificuldades no planeamento das etapas e principalmente das Unidades de Ensino (UE). Mesmo assim, foi notório o esforço do GEF para tornar todos os espaços polivalentes e de permitir aos professores um raio de ação bastante superior. A distribuição de material gínico, a aquisição de novas colunas recarregáveis e sem fios, a aquisição de material equivalente ao interior para se utilizar no exterior e a instalação de campos de voleibol no exterior, são exemplos disso.

Conforme está descrito no Programa do DE para 2009-2013, os Órgãos de Direção e de gestão da escola, em conjunto com o GEF, deverão providenciar as condições necessárias para a criação e organização de Clubes de DE. Ademais, o projeto de DE além de estar integrado no PEE e no Plano Anual de Atividades, deverá ser transversal e operacionalizado em complementaridade com o trabalho efetuado na disciplina de EF e em articulação com os respetivos docentes (Ministério da Educação & DGIDC, 2009). Desta forma, além da disciplina de EF, o GEF apresenta um belo historial de oferta e de sucesso nas várias modalidades de DE, contendo em alguns anos cerca de 11 núcleos independentes. Neste momento a oferta ainda é bastante vasta e diversificada, havendo 9 núcleos com diversos escalões nas modalidades de voleibol, futsal, basquetebol, ténis, badmínton, multiactividades, escalada, tiro com arco e dança. Em quase todas as modalidades a adesão é bastante positiva, sendo o núcleo de voleibol, onde estive inserido no estágio, o que mais se destaca e o que tem maior número de equipas. Esta é uma forma única que os professores têm de fornecer aos alunos a oportunidade de praticarem gratuitamente e com pessoal creditado as atividades físicas que mais gostam e de promoverem com sucesso a relação professor-aluno, o gosto pela prática desportiva e os benefícios da atividade física, fora do ambiente letivo.

2.4 NÚCLEO DE ESTÁGIO

O NE foi constituído por três professores estagiários e por dois professores orientadores, o orientador de escola e o orientador de faculdade. Com a junção das potencialidades de cada um destes cinco elementos, considero que tenha sido um grupo muito completo, trabalhador, persistente, exigente, unido e que apresentou como seu grande foco a produção do melhor momento formativo possível, tendo em conta as limitações contextuais. O misto de confiança, amizade e profissionalismo existente na relação entre professores estagiários e orientadores promoveu exponencialmente a

nossa aprendizagem. Este foi fundamental para traçar o percurso do nosso estágio e enriqueceu a capacidade de transformar todas as nossas dificuldades em novos desafios, como referiu imensas vezes a orientadora de faculdade.

Dos três professores estagiários, nenhum apresentava experiência letiva anterior e esta característica nunca foi vista como uma desvantagem em relação a outros NE. O equilíbrio formativo e a igualdade no patamar da experiência fez com que o NE fosse evoluindo progressivamente e em bloco, pois tudo era novidade para nós em simultâneo e todos íamos aprendendo com as melhores e piores opções dos colegas. Apesar desta luta conjunta, cada um dos estagiários é único e expõe diferentes potenciais e fraquezas. E é aqui que o NE demonstra ainda uma maior complementaridade entre os elementos, já que cada professor estagiário tem pontos fortes capazes de colmatar as dificuldades dos seus colegas. O facto de cada um de nós provir de diferentes áreas desportivas e de ter personalidades completamente distintas, faz com que cada um de nós enriqueça o NE à sua maneira.

Professor Estagiário 1 – Facilidade nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) e na Dança; aptidões desenvolvidas na condução de ensino e na exposição de conteúdos; bom trabalhador em grupo quando orientado.

Professor Estagiário 2 – Facilidade nas Ginásticas e na Dança; boa capacidade de planeamento das aulas e de avaliação dos alunos; muito organizado e diretivo nos trabalhos em grupo.

Professor Estagiário 3 – Facilidade no Atletismo e nos JDC; boa transmissão de confiança aos alunos e apresenta competências na demonstração e na variedade de exercícios; capacidade crítica e expressão escrita muito desenvolvidas.

Como se pode ver, os professores estagiários por si só já tinham um grande potencial formativo e isso era um bom preditor para o decorrer do estágio. Como o nosso local de residência era relativamente próximo, o que promovia o trabalho em conjunto, e como a relação de amizade era enorme, foi possível desenvolver um estágio com muita entreajuda e com procura do sucesso mútuo. Mas, claro que as nossas capacidades isoladas não seriam suficientes para garantir o êxito do NE. O apoio, sabedoria, experiência e trabalho que os orientadores possuem foi fundamental para orientar o percurso do estágio e fazer com que a nossa progressão fosse mais rica, mais consciente e com um pensamento mais crítico.

O orientador de escola foi exímio no desempenho do seu papel de supervisor pedagógico, tendo lutado permanentemente pela defesa dos direitos e deveres que o professor estagiário é possuidor, tendo fornecido um conjunto de estratégias

fundamentais para ultrapassar as maiores dificuldades existentes principalmente nas subáreas de planeamento, avaliação e condução do ensino e, segundo a sua válida experiência e o seu ponto de vista mais aprimorado, aconselhou-nos a tomar as decisões que se mostraram no final como mais corretas.

A orientadora de faculdade, a exercer na ESRDL, desde início se destacou pelo seu rigor e exigência nos diferentes documentos que foram realizados ao longo do ano. Esta exigência foi fulcral para tornar os trabalhos escritos e produtos de planeamento muito mais rigorosos, práticos para mim e perceptíveis para o leitor. Além disso, a orientadora de faculdade mostrou ser um agente completamente ativo e influente em todo o trajeto do estágio pedagógico pois transformou-se na segunda orientadora de escola. Realizou a feliz proposta de efetuar observações na ESRDL, de nos apresentar aos órgãos da direção, de tratar das autorizações e de nos permitir lecionar as suas turmas de ensino secundário. Portanto, foi fundamental não só pela supervisão que realizou de todo o nosso trabalho, como também pela enorme influência que teve no fornecimento de oportunidades formativas alternativas e variadas, para que o processo de estágio nunca fosse prejudicado.

Além do que foi referido anteriormente, e sabendo que a formação de professores não se pode limitar ao seguimento dos mestres formadores, pois assim os futuros professores restringiam-se a adquirir técnicas tradicionais e a aprender metodologias aprovadas (Crum, 2002), os orientadores garantiram que a nossa formação não se baseava somente em métodos que envolviam a resolução de problemas mas também que envolviam a capacidade de colocar problemas e de criar autonomia reflexiva.

Por isso, tenho a certeza de que o trabalho único que os professores orientadores conseguiram produzir neste ano letivo deverá servir como exemplo para todos os orientadores de estágio que possam vir a passar pela mesma situação. São cenários raros, talvez únicos até ao momento, mas que poderão auxiliar o trabalho dos orientadores e promover o sucesso dos estágios do mestrado em ensino da EF.

2.5 TURMA 11ºF

O 11º F era uma turma integrada no curso de Línguas e Humanidades composta por 37 alunos na sua totalidade. Na disciplina de EF estavam inscritos 25 alunos e uma aluna acabou por anular a sua matrícula devido a problemas pessoais no momento em que iniciaram as aulas práticas, o que totalizou um conjunto de 24 alunos. Destes, 13 eram raparigas e 11 rapazes. Os alunos integravam-se num intervalo etário dos 16 aos 20 anos. Uma das alunas, que integrou a turma a meio do ano, não realizou as aulas de

EF por ter efetuado uma operação no ombro, e durante as aulas realizou relatórios, auxiliou-me na organização dos materiais, na avaliação dos alunos e noutras tarefas. Infelizmente, e quase no final do ano, mais dois alunos desistiram da disciplina de EF por razões pessoais.

Existia na turma um aluno com uma necessidade educativa especial (NEE) - Síndrome de Asperger - e que estava integrado num Programa Educativo Individual que adequa os processos de avaliação e os tipos de atividades que este aluno deve realizar para obter melhores rendimentos e para estar mais integrado na turma. Era um aluno com boa capacidade de memorização e bastante empenho naquilo em que demonstrava interesse, mas com algumas dificuldades em realizar matérias ou jogos lúdicos que inserissem o contato físico. Para não se proporcionarem situações de conflito ou de menor conforto nas aulas, ele não deveria ser colocado em situações de exposição perante a turma, deveria ser incluído em grupos de alunos em que se sentisse bem e deveriam ser-lhe dadas, oportunidades diversificadas para observar os comportamentos motores. Esta condição tornava-o mais reservado e com exposição de algumas dificuldades coordenativas. Desde início este foi um aluno com o qual eu tive uma maior atenção na forma como interagia, no modo como o motivava a participar e também na forma como o expunha perante a turma. Foi um aluno com o qual criei uma ligação bastante forte e ele viu em mim alguém em quem podia confiar. Incontáveis foram as vezes em que o aluno se dirigiu à minha pessoa para realçar que já conseguia fazer certa atividade motora, que tinha marcado um golo no decorrer da aula, que já conseguia executar certo passo na matéria de dança ou que já tinha começado a fazer ciclismo com o seu pai. Portanto, ficou provado que a via desportiva poderá ser bastante vantajosa para a motivação e desenvolvimento dos alunos com NEE, porque o mesmo não parecia acontecer nas outras disciplinas. Nos conselhos de turma (CT) este era considerado pelos outros professores como um aluno que, apesar das dificuldades, apresentava algum potencial mas que não se esforçava no trabalho na escola e no trabalho em casa.

No ano transato a professora de EF do 11ºF foi a professora Joana Maurício, sendo a média final da turma de 13,52 no final do 3º Período. Esta informação e os níveis dos alunos, vistos na ficha de avaliação final fornecida poderiam ter sido bastante úteis para mim caso a AI tivesse sido realizada no início do ano letivo. Mas, além de terem vindo das interrupções letivas, os alunos foram expostos a uma ausência de atividade física num período de tempo muito prolongado. Esse tempo foi suficiente para os alunos perderem parte das aprendizagens adquiridas e assim não se poderia realizar uma comparação ou complementação dos dados mais recentes obtidos na AI com os dados

do ano anterior. De qualquer forma, esse documento acabou por ser importante para uma pré-identificação dos alunos com maiores e menores dificuldades e para a formação de grupos mais homogêneos na AI.

Relativamente à dinâmica de grupo, notou-se desde início que a turma era composta por pequenos grupos de amigos mas que em todas as situações se relacionavam bastante bem, não havendo confrontos, discussões e competições insalubres. Na generalidade foram todos muito unidos e a entreajuda pareceu ser um termo com que eles lidaram sem dificuldade alguma. Um dos únicos casos identificados de rejeição ou tentativa de afastamento foi praticado por uma das novas alunas ao aluno com NEE no momento de realizar a AI da matéria de dança. Porém, casos destes raramente se sucederam e como a minha intervenção era imediata, não permitia que avançassem para outros níveis.

No geral a turma não apresentava grandes hábitos de prática regular de exercício físico, à exceção de alunas que vão ao ginásio e de alunos que costumam realizar *jogging* ou praticar *kickboxing*. No entanto, esta omissão de prática não foi algo que os levasse à abstenção nos momentos letivos, já que estes surgiram nas aulas bastante motivados e com necessidades extremas de prática desportiva. O passado destes alunos cruzou-se principalmente com modalidades como a natação, a ginástica e o futebol, mas no início do ano, raros eram os que ainda se mantinham ativos nestas modalidades.

De acordo com os resultados obtidos na AI, pode-se referir que a turma era composta por uma grande heterogeneidade nos níveis de desempenho. Pretendo com isto dizer que nas matérias avaliadas, tanto identifiquei alunos que estavam no nível Não Introdutório (NI) e que apresentavam dificuldades de aprendizagem e ritmos de aquisição de comportamentos motores mais lentos, como também, existiam alunos completamente aptos a desenvolver o nível Avançado (A) e que conseguiam melhorar a sua performance após um simples *feedback* pedagógico.

Relativamente ao género, consegui facilmente evidenciar que os rapazes eram os que apresentavam maior capacidade e facilidade em alcançar os níveis mais avançados e que a maioria das raparigas tinha mais dificuldade para alcançar os mesmos níveis nessas matérias. Ainda assim, pode-se dizer que as raparigas estavam subdivididas em dois grupos, um mais apto e outro que apresenta um pouco mais de dificuldades na aquisição de aprendizagens.

Relativamente à participação, cooperação e entreajuda, sempre me pareceu que a turma já estaria bastante familiarizada na compreensão e cumprimento dos mesmos termos. Claro que alguns alunos só se voluntariavam a participar numa demonstração

caso eu tivesse a liberdade de lhes pedir, mas também nunca tive situações em que um aluno se recusasse a realizar qualquer tipo de atividade explicativa do exercício para os seus colegas. No decorrer das aulas, conseguiram maioritariamente criar um ambiente de competição saudável e promotor da cooperação e entreajuda entre todos os elementos pertencentes à própria equipa e até à equipa adversária. Devo salientar que, depois de muitas observações realizadas, depois de ter lecionado bastantes turmas de diferentes anos, o 11ºF demonstrou ser uma das turmas com maior companheirismo e colaboração entre colegas e com o professor.

No que concerne ao comportamento, os rapazes são os que apresentam mais comportamentos desviantes ou fora da tarefa. Conversavam mais nos momentos em que me encontrava a realizar instruções ou mesmo durante os exercícios. Estes tipos de comportamentos eram ainda mais evidentes quando as tarefas apresentavam um nível pouco exigente para estes alunos, o que me obrigava a uma constante adequação da dificuldade das tarefas da prática. Mas, tais atitudes nunca foram significativas, dando eu maior importância à forma como os alunos se dirigiam a mim no decorrer das aulas. Alguns alunos, após sentirem o afeto que eu lhes demonstrava e a relação de confiança que se criou, tornaram o seu discurso demasiadamente informal e foi necessário fazer uma pequena intervenção, para que não deixasse que a proximidade etária derrubasse a natural barreira hierárquica e respeito mútuo que existem na relação professor-aluno.

2.6 EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS

Ser professor da disciplina de EF não foi algo planeado desde a minha infância, nem representou é um sonho de criança, mas é a oportunidade de conciliar a minha grande paixão pelo desporto, a necessidade de estar constantemente a transmitir algo de novo a outras pessoas, a admiração pela capacidade de aprendizagem das crianças e jovens e também o desejo insaciável de tornar melhores as pessoas em meu redor. Afinal, parece que ser professor de EF é o que eu sempre quis, mesmo que não o soubesse.

Sempre fui uma pessoa muito ativa e desde muito novo que o desporto é parte integrante da minha vida. Não consigo ter recordações do passado que me transportem para uma fase em que não estivesse a praticar alguma modalidade. Logo em tenra idade ingressei na ginástica, onde se realizava desenvolvimento motor das crianças e onde se praticava uma vasta gama de jogos lúdicos e de atividades de promoção das capacidades físicas. Ainda hoje dou grande valor a todas as aptidões e habilidades que adquiri naquela altura, já que foram fundamentais para o meu futuro. Posteriormente,

realizei natação, karaté e futebol no Clube Desportivo de Mafra, modalidades que mantive durante muitos anos em simultâneo e que me fizeram sentir uma pessoa completa.

Mas não foram só os clubes que me proporcionaram um contato íntimo com a prática desportiva e com a cultura do movimento. Tal como Carreiro da Costa (1996) refere, deve-se ter a noção de que os futuros professores de EF começaram a aprender o que ela é e o que significa ser professor nesta disciplina a partir das experiências obtidas ao longo de 12 anos e mais de 10.000 horas de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em EF. No ensino básico tive a sorte de estar numa escola com boas condições para a prática e de ter professores que exploravam de uma forma dinâmica e motivada grande parte dos materiais disponíveis. Por isso, devo referir que a escola teve um papel fundamental no meu desenvolvimento eclético e no gosto constante da prática desportiva, independentemente da modalidade que estivesse a praticar. Naquela altura os professores de EF eram individualidades que eu idolatrava, que seguia com atenção, que respeitava muito e não punha em causa os seus conhecimentos e estratégias. Tinha este sentimento porque em todas as aulas eu sentia a necessidade de saber mais uma regra, de aprender mais uma técnica ou movimento diferente, de evoluir fisicamente e o professor conseguia ter resposta para isso. Foram os meus professores de EF que me tornaram interessado na cultura do movimento, que me ensinaram a trabalhar em equipa, a ajudar o colega que apresenta dificuldades, a ultrapassar os meus limites e foram eles que estiveram presentes nos meus momentos mais felizes na escola, as conquistas desportivas. Por isso, todos estes pensamentos e ideologias transmitidas, já me faziam pensar que queria ser como eles.

No ensino secundário, as condições para a prática desportiva estavam muito abaixo do requerido para o cumprimento do que vem descrito no PNEF. Mas, eu via o esforço que os professores, todos formados na Faculdade de Motricidade Humana, realizavam para nos proporcionar as melhores atividades e aprendizagens. Nada os impediu que demonstrassem a sua paixão pela profissão e pelo desporto e que conseguissem transmitir conhecimentos válidos ou promover aprendizagens. No entanto, não foram só estas atitudes que me marcaram, pois consigo destacar dois episódios que se tornaram fundamentais para a minha situação atual.

No 10º ano, a professora resolveu criar-me um desafio. Individualmente, teria de lecionar uma aula aos meus colegas, podendo escolher a modalidade. Com um planeamento bastante refletido, tudo correu pelo melhor e a oportunidade tornou-se

bastante gratificante. Mas, o que está em questão não é o suposto sucesso da minha atividade mas sim a capacidade que esta professora teve de ver em mim um potencial e permitir que eu pudesse experienciar de uma forma autónoma algo que podia vir a ser o meu futuro.

Já no 12º ano, apesar de ter a noção que pretendia ingressar numa faculdade de desporto, muitas dúvidas estavam na minha cabeça. Depois de uma aula, um professor de EF de outra turma veio ter comigo e chamou-me à parte para me referir que as minhas características se enquadravam diretamente com as de um profissional da área do desporto ou da EF. Mas, alertou-me que se pretendesse ingressar numa faculdade de desporto teria de escolher a melhor, a FMH, e teria de me inscrever nos pré-requisitos. O professor disponibilizou-se para ir comigo recolher mais informações sobre o curso, sobre as condições de acesso e até para me levar à faculdade no dia seguinte. E são estas demonstrações de afetividade, de preocupação com o outro, de atenção e de encaminhamento profissional que destacam a posição de professor e que marcam a vida de qualquer pessoa. A partir deste momento comecei a ter a certeza que queria marcar a vida das pessoas da mesma forma.

No ensino superior, também tive algumas dificuldades e indecisões na seleção do meu percurso. Tanto no 2º ano como na inscrição para o mestrado, momentos cruciais para decidir o futuro académico, optei sempre por escolher a vertente que me garantia uma melhor abrangência profissional e que nunca afunilasse as minhas possibilidades de encontrar trabalho. Graças a essas decisões hoje tenho uma área profissional muito maior e sinto que tudo está adaptado às minhas ambições e aptidões.

E, no início do ano letivo 2012/2013 ali estava eu com um misto de sensações de confiança e de ansiedade que caracterizam o professor de EF tanto na sua formação inicial como ao longo de todo o seu trajeto profissional. No entanto, apesar da confiança supracitada, era no estágio pedagógico que eu colocava toda a responsabilidade de resposta às minhas questões mais críticas e relacionadas com a formação que tive até então. E por isso, as expectativas e as exigências tornaram-se bastante elevadas.

Pretendia retirar deste estágio um comprovativo da minha capacidade de organização pessoal, da minha competência de investigação educacional e de ultrapassagem de dificuldades e também confirmar a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos (estratégias e competências de ensino) obtidos na minha formação inicial.

Esperava adquirir neste estágio uma larga experiência como professor de EF, não só na lecionação e na interação com todos os alunos, mas também na compreensão e aprendizagem dos processos de pré-impacto ao ato de ensinar e aprender. A maior parte

da visibilidade que a escola tem é garantida através da sua capacidade formativa de alunos e de transformação de individualidades, ou seja, a normal visão das pessoas sobre a escola é equiparável a uma fábrica na qual entram matérias-primas (crianças) e saem produtos (jovens formados). Mas, não era isto que eu queria conhecer com este estágio, queria ir mais longe e apreender todos os sistemas e procedimentos que estão além do olhar público.

Desejava sentir no decorrer do estágio uma grande auto motivação, sentimento este que me garantia que todo o investimento realizado na minha formação não tinha sido em vão. Hoje em dia, conseguir alcançar um trabalho estável é cada vez mais uma missão impossível. A seleção de cursos pela sua empregabilidade é uma opção, mas não aquilo que eu desejaria para mim. É claro que a Educação não fica fora das áreas mais críticas do momento, visto que entre 2004 e 2007 apenas 19,7% dos candidatos conseguiram obter colocação no concurso nacional para professores (Teixeira, Sampaio & Braz, 2010). Mas, gostava de ter no futuro uma profissão aliciante e esta era a oportunidade certa para o verificar.

Requeria desta formação profissionalizante um teste à minha capacidade de trabalho com colegas que já conheço há bastante tempo, mas noutros contextos. O trabalho em grupo é uma constante ao longo de toda a vida estudantil e assim se foram selecionando bons amigos e companheiros de trabalho. Tal como refere o Guia de Estágio (2012, p. 7), o professor estagiário “manifesta a capacidade de planear em grupo, cooperando com os colegas, do GEF e com o CT, (...) contribuindo para a promoção de um clima de cordialidade, respeito e interajuda”. Esperava certificar e garantir que, em vez alguma, a competição por uma classificação final superior pudesse ultrapassar a amizade e o trabalho uníssono em torno de bens comuns.

Esperava comprovar as minhas capacidades de interação com os alunos de hoje em dia, de confirmar que o meu gosto por jovens era correspondente a uma grande aptidão e potencial na transmissão de conhecimentos e não apenas a uma aptidão lúdica ou de entretenimento. Todo o tempo de interação com crianças realizado até à altura tinha sido concretizado em ambientes de intervenção lúdica e nunca tinha experienciado nenhum contexto profissional. Este tornava-se o momento certo para tal.

Por último, mas não uma expectativa menos vigorosa, gostava que este estágio se tornasse numa das melhores, senão a melhor experiência de sempre, na qual o enriquecimento pessoal e profissional fosse equivalente à vontade que eu dispunha para ser professor de EF.

3 ANÁLISE / REFLEXÃO CRÍTICA

Segundo o Guia de Estágio (2012), a formação do estagiário deve ser assumida como a função estruturante do estágio e deve ser orientada tendo por base a construção de um Plano de Formação (PF). Este é organizado com vista a uma orientação sistemática do quotidiano do processo formativo e como uma base para a construção do relatório final de estágio, o presente documento. Segundo Onofre (1996), o PF consta da tomada de um conjunto de decisões que define a origem dos diferentes momentos e atividades para a satisfação das necessidades formativas e permite estabelecer a sequência do desenvolvimento da sua implementação. O mesmo autor refere que a participação ativa do professor estagiário no seu processo de formação e na tomada de decisões é fundamental para que este identifique o que vai fazer, como vai fazer e justifique as suas ações nos diferentes momentos de formação. Por isso, o capítulo que irei desenvolver será em larga escala baseado no PF, nas capacidades empíricas adquiridas antes e durante o estágio, em todos os documentos produzidos de planeamento e de reflexão (balanços e autoscopias) e também nos fundamentos teóricos que se relacionam especificamente com cada tema em questão.

Neste capítulo, ao mesmo tempo que irei realizar uma análise crítico reflexiva da formação em todas as áreas e subáreas do estágio, demonstrarei a unidade formativa de que este estágio é possuidor e destacarei aquelas que considero terem sido mais críticas para a minha formação. Esta capacidade de interligação das diferentes áreas existentes no estágio possibilitaria que a organização do documento fosse diferente, mas por opção decidi organizar a reflexão pela ordem numérica das áreas e dentro das mesmas dar ênfase a todas as relações que consegui concretizar com as demais.

3.1 ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Por variadas e reconhecidas razões, a primeira área é a mais valorizada na avaliação do processo de estágio. Esta área de organização e gestão do ensino e da aprendizagem engloba a maior parte das decisões e tarefas que vão sendo realizadas ao longo do ano e que estão diretamente ligadas à componente letiva, ou seja, no contato direto com os alunos. É na realidade a área que mais exige do professor estagiário em termos temporais, organizacionais, formativos e emocionais, visto que abrange subáreas como a planeamento, a avaliação e a condução do ensino.

Dentro deste capítulo, visto que o ponto-chave de todo o meu processo formativo se encontra na variabilidade existente ao nível do percurso que o mesmo tomou, seria inconsistente da minha parte realizar uma distorção da ordem cronológica dos fatos.

Assim, ao manter uma coerência temporal, evito os riscos de tornar a dissertação demasiadamente confusa e de desvirtuar aquilo que mais valorizo e que distinguiu o estágio. De outro prisma, todas as subáreas estão estritamente relacionadas entre si, dependendo umas das outras para se alcançar o sucesso. Como exemplo disso temos a necessidade de um bom planeamento das matérias e das estratégias a tomar para que uma AI seja eficaz. Mas nada seria possível se o professor não tivesse definido como iria realizar as instruções, as demonstrações e como iria organizar os vários alunos.

As primeiras duas semanas foram importantes para me ambientar ao contexto escolar, para conhecer os professores e a direção da escola, para me integrar no GEF, mas foram principalmente importantes por ser a altura em que me comecei a sincronizar com os vários documentos da escola e que foram fundamentais para a minha intervenção educativa. Foram eles o PEE, RI, Projeto de Desenvolvimento Curricular (Anexo 5), o Plano Anual de Atividades, Plano Curricular e Critérios de Avaliação de EF, Regulamento de EF e PAI. Foi também nestas duas semanas que passei a conhecer a turma que viria a lecionar e a DT correspondente, com a qual trabalhei num sistema de coadjuvação. Portanto, após todos estes momentos de interiorização e de integração na ESC, estavam cumpridos os requisitos mínimos para começar a primeira atividade de planeamento, o Plano da Etapa 0 que tem o objetivo de planificar ao pormenor todos os instantes de AI. A AI tem como principais objetivos a apresentação do programa, a avaliação do nível inicial dos alunos e das possibilidades de desenvolvimento das matérias, a recolha de dados para a formação de grupos de nível, ensinar rotinas de organização e normas de funcionamento e criar um bom clima de aula. Além disso, é muito útil para a identificação das matérias prioritárias e para identificar alunos com necessidades específicas (Carvalho, 1994). O planeamento desta etapa deverá ter como base o Plano Curricular de EF, os critérios de avaliação, o PAI e o sistema de rotação dos espaços. Neste sentido, o GEF apresenta algumas lacunas, já que ainda não tinha sido aprovado o plano curricular dos conhecimentos e também não havia um protocolo de avaliação dos mesmos. Na produção deste último documento, a primeira dificuldade surgiu no seguimento do reduzido historial que o GEF apresentava na lecionação da área dos conhecimentos. Se somente no ano letivo 2011/2012 os professores estagiários tinham produzido dentro da área de investigação educacional o plano curricular dos conhecimentos, e visto que o mesmo só foi aprovado pelo GEF devido à sua extrema necessidade no início do ano letivo 2012/2013, a dúvida surgiu no momento da seleção das matérias que deviam ser introduzidas na AI dos conhecimentos. Por um lado, sabia que devia avaliar as matérias correspondentes ao 11º ano, mas por outro, tinha uma

completa noção de que os alunos ainda não tinham adquirido consistentemente os conhecimentos relativos aos anos anteriores, que eram requisitos para a compreensão de matérias posteriores. Para Carvalho (1994), para haver rigor pedagógico na avaliação, deve avaliar-se o que é crítico e importante para o percurso dos alunos a longo prazo. Por isso, a opção que demonstrou ser a mais correta foi selecionar matérias desde o 8º até ao 11º ano para se realizar um diagnóstico mais fiel dos alunos, para que o PAI dos Conhecimentos pudesse ser utilizado por professores de outros anos de escolaridade e para que esta ferramenta de avaliação diagnóstica ficasse na posteridade integrado no GEF da ESC.

Na semana seguinte as aulas teóricas não começaram e o NE aproveitou o momento para organizar toda a sala de material, que tinha sido intervencionada, e também para fazer formação interpares. Este tipo de formação profissional mútua não se improvisa nem se impõe, pois a sua realização requer uma justificação e um ambiente de cooperação, democracia e abertura da escola (Branco, 2004). Segundo a autora, torna-se necessário encarar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo de inteligência dos seus processos de trabalho e por encararem as escolas como locais onde os professores aprendem. Esta proposta formativa foi realizada pelo orientador de estágio e por duas professoras que se sentiam mais à vontade na lecionação e prática desta matéria. A grande preocupação com a dança, demonstrada pelos professores que se mantêm mais ativos na ESC, já me indicava que esta temática seria bastante interessante para se desenvolver na Áreas 2 e 3 do estágio. A necessidade de se realizar este tipo de formação denunciou que alguns professores tinham bastantes dificuldades ou que nem sequer lecionavam a matéria nas suas aulas. Como o ensino em pares auxilia no diagnóstico de problemas e dificuldades, no planeamento da formação, na prática do ensino na formulação de ajudas entre colegas e na avaliação e controlo da prática (Onofre, 1996), esperei que no dia marcado todos os professores tivessem a pretensão de estar presentes, já que era uma ação muito vantajosa para os mesmos. No entanto, quem esteve presente foi o NE e os professores que tinham menos dificuldades. Para se resolver este tipo de situações penso que a única solução seria realizar um calendário formativo com ações mensais em horários que fossem adequados a todos os professores e que os obrigasse a realizar um compromisso de presença. Para o meu futuro como professor e para o sucesso do ano de estágio, esta formação foi muito importante. Como conhecer a matéria que se ensina não é uma condição suficiente para alcançar a eficácia pedagógica ou para se ser um especialista no ensino (Siedentop & Eldar, 1989 cit in Carreiro da Costa, 1996), a formação realizada

colmatou as deficiências da minha formação inicial e ajudou-me a dominar um vasto repertório de habilidades de ensino nos vários estilos musicais tais como progressões pedagógicas, *feedback* e estratégias de organização da turma. Infelizmente, no seguimento de um ano bastante atípico, mais nenhuma iniciativa destas foi realizada, mas se tivesse sido feita eu tinha muito interesse e gostaria de ter formação em montanhismo/escalada, em corfebol e em hóquei de sala.

Na última semana do mês de setembro, data em que foram iniciadas as aulas teóricas, depois de ter ocupado a primeira aula com a apresentação e com a aplicação de questionários importantes para a realização do estudo de turma, realizei a AI dos conhecimentos. Desta forma, após a correção e análise das provas e da produção do balanço da AI dos conhecimentos (Anexo 6), consegui verificar resultados mais animadores do que estava à espera, já que só houve 5 resultados negativos, o que correspondeu a 23% da turma. Apesar de existir um claro sinal de desequilíbrio interno nos conhecimentos da turma, pelos resultados obtidos e pelo tipo de respostas que alguns alunos tiveram no teste, foi um sinal de que a professora do ano letivo anterior tinha abordado com algum cuidado esta área da EF. Com esta avaliação consegui identificar quais as matérias prioritárias e quais as que não necessitavam de tanta atenção, pois era necessário utilizar estes dados para uma planificação lógica e cronológica das matérias na etapa 1. Fui também capaz de identificar os alunos com maiores dificuldades, ficando com a completa noção de quem requisitava maior atenção na disposição na sala, na exigência imposta, no direcionamento do questionamento, nas idas ao quadro, nas informações de retorno, nos trabalhos em grupo e até no modo como realizava as instruções. Por isso, o que é chamado por muitos docentes de teste diagnóstico, representou efetivamente uma ferramenta muito poderosa para a adequação de toda a intenção pedagógica que se pretenda ter no processo de ensino e aprendizagem e que poderá ser fundamental para o sucesso dos alunos.

Depois de concluir o Plano da Etapa 1 provisório, pois era apenas direcionado para a área dos conhecimentos, estava preparado e organizado para lecionar, faltando apenas a produção de um plano de aula e de todas as ferramentas necessárias à mesma. Inicialmente comecei por realizar aulas mais descritivas onde apresentava matéria de um modo mais intenso. Mas logo desde essa fase que tentei incluir nas minhas aulas estilos de ensino que não se limitassem ao ensino por comando ou ao ensino por tarefa, mas sim começar a utilizar estilos mais divergentes e que obrigassem os alunos a produzir o seu próprio conhecimento. Deste modo, conforme tinha proposto no PF, tentei usar ao máximo um estilo idêntico à descoberta guiada em que no decorrer

de todas as aulas eram os alunos que iam acrescentando os conteúdos à matéria que estava a ser lecionada através de questionamento da minha parte. Obviamente que esta forma de conduzir o ensino faz com que se despenda muito mais tempo de aula, e daí a razão das minhas dificuldades em cumprir o planeamento. Além disso, o excesso de informação para lecionar numa só aula também me prejudicou no planeamento. Por isso, surgia daqui a necessidade de conseguir selecionar a informação mais adequada e pertinente para cada aula e também ter uma maior noção do tempo que cada exercício proposto despende na prática. No entanto, o plano curricular da área dos conhecimentos não esclarece até que ponto o professor deve desenvolver a temática descrita, ou seja, corre-se o risco de ter demasiada informação para se revelar numa aula de determinada matéria e também pode haver um desajuste entre os diferentes professores. As soluções que encontrei foram planificar menos exercícios por aula para garantir que tudo ficava lecionado e realizar um ajustamento na planificação desta etapa consoante achasse que as matérias necessitavam de mais do que uma aula para serem abordadas. Neste sentido, penso que o GEF deve definir até que ponto se podem desenvolver as matérias, realizando uma enumeração mais descritiva de todos os conteúdos no plano curricular.

Segundo os objetivos definidos pelo Guia de Estágio (2012) é também fulcral conhecer de uma forma profunda todas as matérias que se lecionam, isto é, o conhecimento de conteúdo específico já descrito por Shulman (1987). O estudo prévio, a investigação e a produção de todas as ferramentas de apoio à leção, foram tarefas que me deram imenso trabalho e que requereram muito tempo. Os alunos, ao sentirem que estava completamente integrado e confortável na matéria, realizavam muitas questões pertinentes e desenvolvia-se um grande ambiente de aprendizagem. Por isso, apesar de saber que este tipo de conhecimento prévio e pormenorizado das matérias é somente uma das sete dimensões que são referidas por Shulman (1987) (onde dá principal ênfase ao conhecimento pedagógico do conteúdo), ele será sempre benéfico para a promoção das aprendizagens e também para manter os alunos motivados e bem comportados.

Para Onofre (2000), verificam-se efeitos na aprendizagem quando na instrução o professor utiliza a demonstração ou informação audiovisual, produz informação apropriada ou de caráter corretivo e é específico. Portanto, principalmente se nos estivermos a referir a aulas teóricas, uma boa instrução é algo fundamental para o sucesso de todas as atividades pedagógicas. A instrução realizada por mim estava normalmente bem estruturada, elucidativa para os alunos, clara, dinâmica e motivante. Só em algumas situações de insegurança perante alguma pergunta de um aluno ou de

alguma matéria em que não me sentia tão preparado, senti que a instrução perdia a sua qualidade geral.

Em conjunto com uma boa instrução na sala de aula poderá estar um bom posicionamento no espaço de aula. Claro que esta situação é mais direcionada para as AFD, mas nas aulas teóricas, sempre que criei grupos de trabalho dentro da sala de aula, consegui manter uma boa circulação pelo espaço controlando assim o empenho e motivação dos alunos nas tarefas, permitindo-me a emissão de *feedbacks* mais específicos, o controlo de comportamentos fora da tarefa e promover a motivação de todos os alunos.

Como referido anteriormente, realizar uma boa movimentação no espaço de aula foi uma boa estratégia de promoção da disciplina. Pelo contrário, elevar a voz durante o discurso foi uma estratégia que perdeu eficácia ao longo do tempo. Assim, tive de discutir este assunto com o meu orientador de estágio e com os meus colegas de grupo para ter algum auxílio na melhoria das minhas estratégias de controlo da disciplina. Como o meu discurso tem uma tonalidade bastante forte, chegámos em conjunto à solução de que a melhor forma de acalmar os alunos era através do contraste do normal comportamento do professor. Ou seja, a solução mais válida acabou por ser baixar o volume. De fato, esta estratégia resultou e foi a mais utilizada. Como nos diz Carreiro da Costa (1988), existe uma relação negativa entre os comportamentos fora da tarefa e de desvio e o sucesso nas aprendizagens. De acordo com o autor, é preciso reparar que os alunos apresentam menos comportamentos deste tipo quando o professor assume uma intervenção preventiva ao invés da remediativa, ou seja, existe uma relação entre a qualidade da intervenção dos professores e o sucesso das aprendizagens. Assim, como este foi o pensamento que sempre tentei seguir, além da estratégia preventiva enunciada anteriormente, algo que realizei com frequência foi demonstrar aos alunos menos disciplinados que estão a prejudicar o meu trabalho e a impedir a aprendizagem dos seus colegas e de si próprios. E como elucidei os alunos de que as matérias eram fundamentais para um futuro mais saudável, ativo e conhecedor, estes acabaram por mudar a sua postura de modo a não incomodar.

Um dos maiores receios na condução do ensino de aulas teóricas foi que os alunos não ficassem motivados com as mesmas e comesçassem a ter comportamentos inadequados dentro da sala de aula. Assim, e conforme o requerido pelo Guia de Estágio (2012), o professor deve ao máximo criar ambientes de aprendizagem motivadores e também auxiliar e demonstrar os exercícios que são exigidos. E foi neste sentido que todo o NE trabalhou durante este período, para conseguir que as aulas fossem o mais

aliciantes possível para os alunos e para que estes se sentissem auto motivados para a realização de todas as tarefas. Para isso, houve construção de ferramentas como *powerpoints* dinâmicos, vídeos elucidativos da matéria, crucigramas e outras fichas que permitiram ao aluno ter um outro olhar sobre temas que à primeira vista poderiam não ser muito interessantes para o aluno. As ferramentas atrás descritas, devido à sua pertinência e utilidade foram aproveitadas e utilizadas tanto pelos professores do GEF como também por professores estagiários de outras escolas que necessitavam de apoio na área dos conhecimentos. Outra forma utilizada, para as aulas serem mais motivantes, foi incluir uma parte prática dentro da aula teórica. Isto é, muitas vezes é necessário que os alunos passem por uma experiência prática para que os conteúdos façam mais sentido e se tornem mais interessantes. No exemplo da leção dos processos de controlo do treino, em que me referia à frequência cardíaca de repouso, à de treino, à de recuperação e à máxima, foi bastante aliciante realizar exercícios físicos dentro da sala de aula que lhes alterassem a frequência cardíaca e lhes desse a noção de como se calcular de facto todos aqueles termos de que tínhamos falado.

Como o tempo imposto aos alunos para permanecer dentro de uma sala de aula na disciplina de EF estava a ser alongado em demasia e como as capacidades física dos alunos continuavam a regredir, o NE desenvolveu em conjunto com uma professora um novo conceito, a Atividade Física Autónoma (AFA) (Anexo 7). A AFA foi um sistema que permitiu aos alunos realizar de forma autónoma e monitorizada exercício em sua casa. Assim, foi criado um documento com um conjunto de exercícios ilustrados que desenvolviam a resistência, a força e a flexibilidade e também um sistema de registo em que os alunos teriam de apontar os dias em que fizeram os exercícios e qual o nível selecionado. Estes níveis criados por nós serviram para adequar os vários exercícios às capacidades dos vários alunos e alteram o número de repetições por cada série ou então o tempo em que se realiza o exercício. Além deste registo, os alunos teriam de pedir a assinatura do EE para comprovar a sua prática e assim criar um sistema de controlo e de responsabilidade. Ao longo de um mês e meio, os alunos mantiveram-se motivados e ativos, começaram a realizar atividades aeróbias como a corrida e ciclismo na sua zona de residência e devolveram as fichas preenchidas e assinadas pelos responsáveis. Esta iniciativa tentou aproximar o tempo de prática desportiva ao tempo proposto para a EF no ensino secundário português – 90 horas anuais segundo o Relatório Eurydice de 2013 (European Commission, EACEA & Eurydice, 2013) - e seguiu o artigo de revisão de Strong et al. (2005 cit in Marques, 2010), que recomenda a prática de 60 minutos acumulados de atividade física por dia, com aumento gradual até ao alcance do valor. A grande falha

deste projeto foi a falta de acompanhamento dos alunos após as aulas teóricas terem findado. Como entretanto o estágio tomou rumos por outras escolas, entre novembro e fevereiro os alunos deixaram de ser controlados por mim e com certeza deixaram de praticar a AFA. De qualquer forma, penso que esta ficha apresenta um grande potencial para ser utilizada em qualquer altura do ano e será uma ferramenta útil para o futuro do GEF, pois é promotora de um estilo de vida saudável nos seus alunos.

Foi descrito por mim em algumas autoscopias a dificuldade de fornecer uma atenção equitativa a todos os alunos ao longo da aula, ou seja, a criação de um ambiente de igualdade de oportunidades. Para Rosado e Mesquita (2009), é importante distribuir as diferentes questões pelos diversos praticantes de modo a que todos possam ser chamados a responder e mantenham a atividade. Os mesmos autores enunciam que o fato de os professores tenderem a interagir mais com os alunos mais predispostos a responder, pode gerar uma perceção de clivagem e de desigualdade e produzir indisciplina. Deste modo, para que a estratégia instrucional seja bem-sucedida, estes aconselham que o professor dirija as suas questões para os que estão atrás e de lado e para os mais fracos ou menos participativos. Assim, no decorrer das aulas tentei identificar quais os alunos que estavam menos participativos ou que tinham maiores dificuldades e comecei a dar-lhes a oportunidade de responder ao questionamento que estava constantemente a ser realizado. Ou seja, esta intervenção nunca teve o propósito de limitar a participação voluntária dos alunos que participam mais, mas fazer com que todos os outros se mantivessem atentos e com vontade de participar. Algo que também referi como dificuldade nas autoscopias e com o qual teria de estar sempre alerta foi a forma de abordar o aluno com NEE, já que um direcionamento inesperado de questões ou que o colocasse menos confortável na aula poderia ter efeitos negativos. Desta forma a solução passou por manter o aluno integrado na turma exigindo da sua parte alguma dedicação nos trabalhos realizados dentro e fora da sala de aula. Mas, o fundamental foi não tratar o aluno de forma diferente dos seus colegas e dar muita ênfase aos *feedbacks* positivos e aos reforços de boas atitudes. Por outro lado, e após alguns contatos com a EE deste aluno, também concluí que as questões realizadas não deveriam ter nenhum caráter de abstração como por exemplo o que pensava de certa situação ou qual a sua opinião sobre o assunto, pois são perguntas que os portadores de síndrome de asperger não conseguem responder. Assim, as questões realizadas passaram a ser perguntas de conhecimento ou de compreensão, já que as de aplicação, de análise, de síntese e de avaliação exigem de quem responde uma capacidade de análise, reflexão e intercalação de conteúdos muito maior (Bloom, 1956 cit in Rosado & Mesquita, 2009). Não colocar o

aluno em exposição relativamente aos seus colegas na resposta a algumas questões e inseri-lo em grupos formados por elementos pelos quais este sentia maior afetividade, foram estratégias que aumentaram igualmente o meu sucesso na interação com este aluno.

Na estrita relação existente entre a subárea do planeamento e da avaliação, devo referir que a planificação dos momentos de avaliação foi bem realizada. Tive sempre em atenção o tempo disponível e o distanciamento necessário entre os vários momentos formais e informais de forma a se verificarem aprendizagens. No entanto, o maior receio que se veio a confirmar esteve associado com o desconhecimento da altura mais correta para se aplicar a ficha formativa, podendo ser cedo ou tarde demais, consoante o ponto de vista. Quando se realiza uma ficha formativa muito cedo, os conteúdos lecionados são tão poucos e foram fornecidos há tão pouco tempo que acaba por ser demasiadamente fácil para o aluno. Por outro lado, se for tarde demais, a ficha formativa assemelha-se a um teste de avaliação sumativa (AS) e pode ficar demasiadamente perto do teste final. Isto foi o que acabou por acontecer, mas ainda assim, a correção da ficha formativa teve grande utilidade como ferramenta de revisão para o teste. Da próxima vez, terei então de tentar planificar um pouco melhor a avaliação formativa (AF) para que não se aproxime em demasia da AS, e assim permitir uma revisão das matérias mais críticas.

Na AS apresentava algum receio de imparcialidade perante os alunos por quem apresentava maior afinidade/afetividade e daí ter indicado como estratégia algo que um professor deve ser sempre, que é ser competente, profissional e criterioso, pois ser injusto para um aluno é uma das piores situações a que este pode ser sujeito. Consegui manter este compromisso de profissionalismo e tudo correu bem, pois a omissão de reclamações confirmou a justiça da correção.

Por fim, uma área que é normalmente tão pouco desenvolvida no âmbito escolar como é a dos conhecimentos, acabou por se revelar uma forte ferramenta de remediação de problemas e de transmissão de conteúdos. Mas o mais significativo é que me permitiu demonstrar uma grande capacidade de interação com os alunos e de apresentação oral de conteúdos, uma apetência natural que já tinha sido destacada na formação inicial e que acabou por ser confirmada na fase de indução. No entanto, a maximização destas características só foi possível com a conjugação de vários fatores. Após cada uma das aulas dos professores estagiários, o NE realizava uma pequena reunião para se fazer um balanço. Esta meia hora de partilha de informações e de conselhos entre professores estagiários e orientador foi fulcral para eu crescer profissionalmente, para verificar o que podia melhorar e auxiliou-me bastante na produção das autoscópias. Por seu lado, as

autoscópias, ao serem uma atividade centrada na reflexão sobre as minhas ideias ou competências, contribuiu para o “desenvolvimento e consolidação de uma perceção mais concreta e realista sobre as capacidades e potencialidades pessoais no domínio tratado na formação” (Onofre, 1996, p. 92). Assim, considero que o pensamento crítico-reflexivo tomado incessantemente aula após aula, é a rampa de lançamento para o estado de *expertise* para qualquer professor. Além do descrito, o trabalho que o NE realizou em grupo atingiu uma importância muito maior do que eu esperava. A partilha de ferramentas interativas, de ideias para tornar as aulas mais interessantes e lúdicas, a produção conjunta dos sistemas de avaliação e o suporte após cada aula mostraram-se fundamentais e em si desencadeadas pelo trabalho de grupo.

Com o fim previsto das aulas teóricas na ESC, o NE já estava ocupado na realização de observações das ações pedagógicas dos três professores estagiários da ESRDL. Estas observações, acompanhadas pelos orientadores de escola da ESC e da ESRDL, tiveram recurso a uma folha de registo de observação de aulas (Anexo 8). Esta folha, que considero estar bastante bem conseguida e prática, encontra-se dividida pelas dimensões em que o professor intervém e subdividida numericamente pelas várias categorias que as compõem. Assim, o observador pode classificar as categorias de 1 a 5 e colocar observações se necessário, e o observado pode selecionar o que pretende que seja observado fazendo uma lista numérica das categorias a serem avaliadas. Além disso, a ficha contém uma zona de referência dos aspetos positivos e negativos da aula, permitindo o apontamento de descrições ou reflexões. Depois da construção e aplicação da folha, o professor orientador da ESRDL começou a utilizá-la para observação e avaliação dos seus professores estagiários.

Como se pode concluir, o processo de observação tanto foi benéfico para os professores observados como para o NE. Por um lado, os observados melhoraram a sua ação educativa através dos *feedbacks* que lhes foram fornecidos. Por outro lado, para quem não apresentava nenhuma experiência prática na lecionação da EF, este foi um momento único de análise, de recolha e de aprendizagem com quem já apresentava um ritmo de trabalho considerável. Desta forma, para o meu futuro como professor da disciplina de EF diversos foram os conteúdos que angariei pelos melhores motivos, ou seja, pelas ações adequadas e positivas dos observados. Foram eles: diferentes exercícios e jogos de aquecimento consoante o impacto desejado na aptidão física e a sua generalidade ou especificidade com as matérias a lecionar; estruturas válidas da parte inicial da aula, consoante a distribuição e dimensão da instrução; variados exercícios e estratégias de organização da turma; a circulação pelo espaço e a posição

do professor perante a turma; a utilização de diferentes estilos de ensino; organização dos alunos na montagem e arrumação do material; estratégias de controlo do comportamento e de garantia da segurança na prática; exercícios interessantes para o desenvolvimento da aptidão física; e muitos mais. Mas, também adquiri conhecimentos pelas falhas que foram identificadas na atividade profissional dos professores estagiários. Foram eles: a importância da demonstração e da utilização de agentes de ensino na eficácia das aprendizagens; a extrema necessidade da emissão de *feedbacks* de forma frequente, variada, intencional, astuta e com o fecho dos ciclos; a sistematização dos processos de organização material pelos alunos para a promoção do tempo de prática; a relevância do balanço no final da aula para reforço das aprendizagens e dos comportamentos; a formação de grupos de trabalho homogêneos ou heterogêneos consoante os objetivos pretendidos; os benefícios e malefícios da utilização da música durante a aula; entre outros.

Se a intenção da concretização destas observações era a aquisição de conteúdos pedagógicos para uma possível aplicação no início da leção das áreas práticas da disciplina de EF, então quando foi dada a oportunidade de observar o professor da ESJGF, essa intenção tornou-se ainda mais evidente.

Em todas as aulas observadas os momentos de instrução inicial tiveram sempre locais bem definidos e numa estruturação física que impede os alunos de se distraírem com agentes externos à aula. Daqui retive que uma boa forma de realizar as instruções iniciais será a colocação de três bancos suecos em “U” virados para uma parede ou dando as costas às outras aulas que estiverem a decorrer. Além disso, verifiquei que no decorrer da aula os espaços de reunião dos alunos iam sendo alterados propositadamente, concordando com Onofre (2000) quando indica que a variação dos contextos organizativos exige uma maior capacidade de utilização de diferentes formas de organização e gestão da atividade. Foi também nesta altura que apurei que a utilização de símbolos ou de gestos realizados com as mãos, ao invés de usar a voz ou o apito, pode ser muito útil para a organização da turma, seja em momentos de instrução ou em exercícios que requeiram uma formação em meia-lua ou em xadrez. A forma como o professor organizava as diferentes estações, distribuía os alunos e planeava os exercícios demonstrava um grande conhecimento das capacidades dos seus alunos, um domínio dos objetivos do PNEF, das progressões mais adequadas para os atingir e também um grande cuidado na manutenção da alta intensidade da aula. O professor conseguia manter um bom controlo de todas as estações, os alunos sabiam perfeitamente o que era pretendido para o nível deles e no decorrer dos exercícios os

tempos de espera eram nulos, ou seja, o tempo potencial de aprendizagem estava constantemente a ser promovido. Como refere Onofre (2000), a dimensão da organização deve ser minimizada para que o tempo de prática seja maximizado, ou seja, o aumento do tempo potencial de aprendizagem está relacionado com a eficácia do professor nos processos de gestão, principalmente com a redução do tempo utilizado na manipulação do material (Carreiro da Costa, 1988). Além disto, os *feedbacks* estavam constantemente a ser emitidos e da forma mais adequada, o que demonstrava a atenção permanente do professor em todas as estações, a sua experiência no diagnóstico de erros e na prescrição das habilidades motoras desejadas, e o domínio das variáveis que o *feedback* contém. Segundo Rosado e Mesquita (2009), uma das maiores falhas existentes na produção de um *feedback* encontra-se na dificuldade que os professores apresentam no diagnóstico das carências dos seus alunos e que se encontra relacionada com a falta de domínio do conteúdo, que nos permite ver a diferença entre a prestação desejada e a efetivamente realizada. Portanto, se é a qualidade deste processo de diagnóstico que vai determinar, maioritariamente, a qualidade da intervenção de prescrição que se lhe segue, tornava-se necessário praticar as competências de observação e identificação de erros, saber prever o impacto que irá ter na performance futura, encontrar as causas e identificar os melhores meios para reduzir ou anular as diferenças encontradas (Hoffman, 1983 cit in Rosado & Mesquita, 2009). Penso que estas aprendizagens são essenciais para me tornar num professor tão eficaz com o professor observado na ESJGF. Por isso, mesmo sabendo o longo percurso que tinha pela frente, consegui a confirmação de que todo o trabalho de observação que tinha vindo a fazer nas escolas encontrava agora mais uma aplicação prática, já que tinha praticado bastante a identificação de erros nos alunos.

Posto isto, a visita profissionalizante realizada à ESJGF serviu principalmente para me provar que todas aquelas estratégias mais arrojadas, que visam o completo desenvolvimento do aluno e que de certo modo parecem demasiado utópicas e ambiciosas para a realidade escolar, são passíveis de serem aplicadas com sucesso. Só que para tal acontecer é necessário ter uma grande experiência na leção da disciplina, ser conhecedor do PNEF, ter estratégias de ensino em todas as dimensões e saber aplicá-las corretamente, conhecer os alunos e, principalmente, gostar de participar na formação eclética de jovens e querer saber sempre mais dentro desta área. Assim, confirmei que a formação contínua do professor é fundamental, pois ao longo dos anos terei sempre algo de novo para aprender e poderei tornar-me um melhor educador.

Finalizada a semana de observação nesta escola, e como era o final do 1º período letivo, estava na altura de realizar a AS dos alunos da ESC. Em reunião de GEF, visto se ter verificado a ausência da lecionação de duas áreas práticas fundamentais da disciplina, considerou-se que estava claramente impedido o processo de avaliação dos alunos em EF. Deste modo, em conjunto com a direção da escola foi encontrada a solução de se emitir nas pautas de avaliação uma alínea com a descrição de: classificação não atribuída por indisponibilidade dos espaços desportivos. Assim, a classificação obtida pelos alunos na área dos conhecimentos ficou em suspenso para ser incluída na avaliação dos períodos seguintes.

No início do 2º período, após sabermos que a escola ainda não se encontrava em condições para a prática de EF, iniciámos imediatamente a observação das turmas que iríamos lecionar na ESRDL. Portanto, estas duas semanas de observação foram fundamentais para o NE se integrar no contexto educativo desta escola e para se inteirar dos documentos reguladores. Portanto, nesta escola lecionei à turma 8 do 10º ano um total de 14 aulas pertencentes à 3ª etapa – aprendizagem e desenvolvimento, na qual tive de seguir os objetivos operacionais definidos pela professora no PAT para realizar todos os planos de aulas e todas as decisões adjacentes. Com tudo isto, senti desde início que esta intervenção na ESRDL me iria servir como um miniestágio de preparação para a lecionação da minha turma na ESC e que me viria a ser muito útil. Foi o que acabou por acontecer, já que as situações proporcionadas carregaram-me de novas capacidades e estratégias de ensino e principalmente de experiência. Por isso, de seguida irei nomear as situações, dificuldades e soluções que se mostraram ser as mais importantes nesta fase formativa.

Ao nível dos exercícios de aquecimento propostos aos alunos, a minha grande intenção era que os mesmos fossem eficazes no aumento da temperatura corporal, na possível introdução das matérias que iriam ser lecionadas e também na promoção de um bom clima aluno-aluno e aluno-professor. Assim, ao fazer recurso a jogos pré-desportivos ou lúdicos em que frequentemente inseria a competição, os alunos ficaram mais motivados para a prática e mais predispostos para o resto da aula. Também foi por experiências realizadas nesta escola que descobri a grande eficácia que o exercício de corrida multidirecional tem no aumento da frequência cardíaca, no aumento da fluidez dos componentes articulares e musculares e também na promoção do clima da aula. Como se sabe, os professores mais eficazes proporcionam um ambiente positivo na aula, estabelecem uma relação mais humana afetiva e disponível com os alunos (Onofre, 2000). Foi isso que consegui com este exercício, pois os alunos ao realizarem em

espelho todas os deslocamentos e variações de movimentos/intensidade criadas por mim, cumpriam o aquecimento e mantinham-se divertidos ao mesmo tempo. Ao longo das aulas, foi possível começar a colocar alunos a comandar os colegas, o que correu muito bem e os tornou mais autónomos. Mas, nem todos os exercícios tiveram este sucesso. No aquecimento na pista de atletismo, em que os alunos numa corrida em fila teriam de se ultrapassar após o apito, o ritmo foi demasiado rápido e alguns alunos não os conseguiram acompanhar. Ao invés de ter tentado controlar a turma com a voz e de ter anulado este exercício naquela aula, deveria ter-me integrado no exercício e moderar pessoalmente a velocidade. Consegui tal adequação numa aula posterior.

Desde início que tinha a intenção de ter boas estratégias para a organização da turma nos diversos momentos instrutivos. Como já tinha observado anteriormente formas interessantes e eficazes de organizar a turma, aproveitei esta oportunidade para aplicar os sinais gestuais de reunião em meia-lua para a instrução inicial, de exercícios ou balanço final e de xadrez para aquecimentos, dança ou alongamentos. A combinação destes sinais logo na primeira aula foi muito importante para que os alunos compreendessem desde início o pretendido. No entanto, estes processos organizativos, conseguidos através de gestos realizados com as mãos, era uma novidade para todos eles e por isso demorou duas aulas até estes responderem devidamente e com rapidez aos meus estímulos.

No início desta fase uma das minhas dificuldades foi realizar uma circulação eficaz pelo espaço, sendo que ficava bastante preso à estação que necessitava de maiores correções ou que tinha um maior grau de dificuldade. Exemplo disso foi a aula nº1 e 2, em que na lecionação da matéria de ginástica me foquei em demasia na ajuda à estação do salto entre mãos. Nesta situação, apesar de me ter posicionado corretamente e de estar de frente para todos os alunos, a atenção e emissão de *feedbacks* para os alunos foi muito reduzida. Portanto, ao não informar os alunos sobre a forma como realizavam a atividade de aprendizagem, não garanti que os alunos percebessem o que estavam a fazer bem e mal, e não garanti que cada um deles tivesse uma informação atualizada sobre como estava a aprender (Siedentop, 1983). Mas, na aula seguinte, a melhor circulação pelo espaço, mantendo-me por fora das estações, distribuindo o meu tempo por todas elas e permanecendo de frente para a turma, permitiu-me um melhor controlo de todos os alunos e uma emissão de *feedbacks* mais específicos. Como os alunos começaram a ter uma melhor noção da relação entre a performance e o resultado (Siedentop, 1983), o seu desempenho estava a ser promovido.

Principalmente na fase inicial, tal como aconteceu nas aulas teóricas lecionadas na ESC, uma dificuldade que apresentei foi conseguir realizar a última rotação pelas estações por falta de tempo, pois como queria confirmar a aprendizagem dos alunos em determinada estação, acabava por consumir mais tempo do que o planeado. Deste modo, no seguimento das aulas a solução foi começar a realizar um controlo temporal mais rigoroso, ou seja, uma maior frequência de consulta do relógio, a redução do número de exercícios planeados por aula e também comecei a ter comigo, além do plano de aula, um pequeno papel com as horas exatas em que teria de realizar a troca de exercício ou a rotação entre as estações. Após estas medidas, comecei a acabar os exercícios no tempo esperado e assim passei a dispor de mais tempo para realizar o retorno à calma e o balanço final, que são partes muito importantes de uma aula.

Uma das capacidades que consegui desenvolver nesta altura foi a de realizar “a gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem garantindo o seu ajustamento às necessidades de aprendizagens reveladas pelos alunos” (Guia de Estágio, 2012, p. 10), ou seja, adequar e reestruturar os exercícios quando os alunos não estavam a cumprir os objetivos previstos, apresentavam alguma desorganização ou já não eram desafiantes para os alunos. Nesta altura de grande inexperiência, na qual estava a aplicar exercícios que nunca tinha testado, era normal que alguns apresentassem erros na sua organização ou que não estivessem adequados ao nível dos alunos. Portanto, a minha facilidade de adaptação dos exercícios foi algo enunciado pelos orientadores ao longo do ano e que creio ter sido bastante desenvolvida pela quantidade de observações que realizei no início do estágio e que me forneceram um olhar mais crítico na análise dos exercícios que aplico.

A emissão de *feedbacks*, não sendo um dos objetivos principais nesta fase inicial do estágio, foi uma dimensão em que tive sempre grande atenção, já que reconheço a sua relevância para a eficácia enquanto professor, para regulação do comportamento dos alunos e para a promoção das suas aprendizagens. Sendo esta a minha primeira experiência prática de leção numa escola, a minha atenção deveria estar preferencialmente direcionada para os processos de organização e gestão da turma, instrução, demonstração e também deslocação pelo espaço. Mas, desde logo tentei estar uns passos mais à frente e emitir *feedbacks* com pertinência, frequência e variedade. Portanto, até ao final da leção na ESRDL, visto que fui ficando mais integrado nas várias matérias e me sentia mais confiante, mostrei uma grande evolução nas variantes enunciadas. A principal dificuldade apresentada estava relacionada com o fecho dos ciclos de *feedback*, pois muitas vezes realizei informações de retorno com qualidade,

onde tinha em atenção a observação pormenorizada do erro, a emissão de um *feedback* prescritivo após um descritivo, mas no final esquecia-me de verificar visualmente e confirmar com o aluno o sucesso de todo este processo. Na opinião de Siedentop (1983), o professor tem de intervir para que, depois de corrigidos, os alunos não continuem a cometer os erros que lhes foram identificados. Portanto, sabia que quando fosse lecionar a minha turma na ESC, esta era uma das dificuldades a combater.

Foi fácil identificar os alunos com maiores comportamentos de desvio no decorrer das aulas. Normalmente estes alunos paravam a prática quando me encontrava mais distante, conversavam bastante com os colegas e certas vezes interrompiam as minhas instruções. A verdade é que as situações de indisciplina nunca foram mais graves do que estas, mas este estado merecia uma intervenção imediata da minha parte. As estratégias para controlar esses comportamentos passaram por colocar esses alunos a realizar a demonstração dos exercícios e dar-lhes a responsabilidade de mostrar aos colegas a forma correta de realizar um exercício. Deste modo, os alunos mantiveram-se mais atentos às instruções e sentiram-se mais motivados. Nos momentos de instrução, para evitar que os mesmos falassem entre si, comecei a colocá-los mais próximos de mim e assim estes permaneceram mais disciplinados.

Como nos referem Rosado, Mesquita, Januário e Breia (2008), citado por Rosado e Mesquita (2009), na parte final da aula o professor deverá reunir todos os alunos e cumprir os objetivos de revisão e extensão dos conteúdos e também deverá reformular a instrução emitida anteriormente, ou seja, o encerramento da sessão deve ser organizado em torno de duas funções. A primeira função é de revisão e de consolidação dos conteúdos lecionados, tendo em conta os objetivos e conteúdos de aprendizagem, e a segunda função é de uma motivação prospetiva. E foi isto que tentei cumprir em todas as aulas, apesar de em algumas situações as restrições temporais me terem limitado bastante. Assim, no final de cada aula tentei sempre rever o substancial das aprendizagens da aula através de instrução, questionamento individual ou coletivo e fornecimento de *feedbacks* maioritariamente positivos. Por sua vez, também tentei concretizar uma apreciação do trabalho desenvolvido e fazer um enquadramento das aprendizagens posteriores. Deste modo, ao garantir a participação reflexiva dos alunos sobre as suas aprendizagens e ao fazer com que identifiquem os aspetos fundamentais das aulas em questão (Siedentop, 1983), permiti que estes tivessem ganhos mais significativos e prolongados.

Como a leção na ESC estava prevista para a data de 25 de fevereiro, na semana anterior já tínhamos saído da ESRDL para começarmos a preparação da AI das

duas áreas que careciam desse processo e também para estarmos presentes nas reuniões do GEF, pois era necessário discutir assuntos importantes e que iriam influenciar a lecionação da disciplina. Em reunião de GEF, e depois de se comunicar com a direção, foi concluído que a escola pretendia ao máximo que os alunos não fossem prejudicados nas suas classificações finais devido ao tempo que foram impossibilitados de realizarem a disciplina de EF, pois de forma alguma a responsabilidade desta situação estava associada aos mesmos. Para tal ser possível, visto que o tempo de lecionação ficou muito limitado, o GEF decidiu reduzir o plano curricular para todos os anos de escolaridade, ou seja, as matérias em que os alunos foram avaliados no final do ano. Esta decisão, apesar de me prejudicar a nível formativo, foi corroborada por mim por achar que seria mais justo para os alunos e que permitiria aos professores a estruturação de um processo de ensino-aprendizagem que possibilitasse a consolidação das matérias selecionadas. Por conseguinte, os alunos do 11º ano ao invés de escolherem e serem avaliados em seis matérias, passaram a ser avaliados em quatro. Como a aptidão física dos alunos também estava bastante prejudicada pelo longo período de inatividade, na avaliação desta área a Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) dos vários testes do *FitnessGram®* (The Cooper Institute of Aerobic Research, 2007) passou a ser calculada para a idade logo abaixo da atual dos alunos, isto é, um aluno com 15 anos passou a ser avaliado no intervalo correspondente aos 14 anos. Neste caso, os testes a realizar foram os mesmos, o teste do vaivém de 20 metros para a aptidão aeróbia, a extensão de braços em suspensão modificada para a força superior, os abdominais para a força média e a flexibilidade de ombros e o senta-alcança para a flexibilidade. Por outro lado, também foi concluído que as 3 semanas disponíveis no 2º período letivo até às interrupções letivas da Páscoa não seriam suficientes para ter elementos avaliativos bastantes para se classificar os alunos sumativamente, pois este tempo até já seria bastante limitado para se realizar a AI. Ou seja, no 2º período os alunos voltariam a ser classificados com a mesma alínea do período transato. Assim, de acordo com a Portaria nº 243/2012 de 10 de agosto, se por exclusiva responsabilidade da escola, apenas existirem numa disciplina elementos de avaliação respeitantes a um dos três períodos letivos, os alunos podem optar por uma de duas hipóteses. Ou escolhem ser-lhes considerada como classificação anual de frequência a obtida nesse período ou então não lhes ser atribuída classificação anual de frequência nessa disciplina.

Ainda antes de iniciar a AI, foi necessário realizar ajustes nos exercícios e nas tabelas de avaliação do PAI e igualmente completar o Plano da Etapa 0. Após analisar as tabelas de avaliação do PAI, apercebi-me que estas continham indicadores em excesso

para serem avaliados, principalmente para alguém com uma experiência reduzida nestes processos. Portanto a grande dificuldade foi conseguir eliminar o máximo de critérios de avaliação para que a observação fosse simplificada, mas sem se perder a característica principal de atribuição de níveis de desempenho aos alunos nas diferentes matérias. Para tal, analisei aprofundadamente o PNEF e filtrei os critérios e indicadores que são fundamentais para se definir o nível Introdutório (I) e o nível Elementar (E), à exceção do nível A e do Não Introdutório (NI) que são obtidos por exclusão de partes. Assim, na área das AFD, seguindo o que é referido pela autora Araújo (2007), um aluno encontra-se no nível NI quando não cumpre todos os critérios propostos para o nível I e está no nível I quando executa todos esses critérios; um aluno encontra-se no nível Parte do Elementar (PE) ou Parte do Avançado (PA) quando não cumpre todos os critérios sugeridos para o nível E ou para o nível A, respetivamente; um aluno está no nível E ou A se satisfaz todos os critérios correspondentes ao seu nível de desempenho e; qualquer aluno que alcance um nível de desempenho estará apto a trabalhar o nível seguinte. Na produção do Plano de Etapa 0 o mais complexo foi conseguir realizar uma distribuição racional das matérias pelos poucos dias que tinha disponíveis para a AI. Foi necessário estudar bem as possibilidades de cada espaço, colocar as matérias que necessitavam de material mais específico em primeiro lugar, como o atletismo no espaço exterior e o badmínton no pavilhão e também distribuir os testes de aptidão física consoante a progressão dos alunos, isto é, deixar o teste do vaivém para o final por ser mais exigente. Depois foi importante permanecer suficientemente flexível para conseguir alterar de um momento para o outro as matérias que se queria avaliar e foi similarmente útil ter deixado uma aula extra no final para realizar a AI das matérias que não estavam concluídas. Em termos de planificação este foi um belo desafio profissional, que me fez reconhecer que com alguma criatividade e dedicação é possível concretizar uma AI eficaz num espaço de tempo tão reduzido e tendo os espaços limitados pelas condições meteorológicas adversas.

A primeira aula lecionada estava reservada para a referência de todas as regras do regulamento de EF, das normas de organização que iria aplicar nas aulas, para a seleção das matérias em que os alunos preferiam ser avaliados, para a iniciação da prática de jogos lúdicos e não só. De acordo com Carvalho (1994), a AI tem o objetivo de apresentar o programa, avaliar o nível inicial dos alunos e as possibilidades de desenvolvimento, recolher dados para a formação de grupos de nível, ensinar rotinas de organização e normas de funcionamento, criar um bom clima de aula, identificar as matérias prioritárias e promover a aprendizagem. E portanto, esta primeira aula foi logo essencial para conseguir cumprir alguns destes objetivos.

Na recolha de dados, após ter identificado a dificuldade de analisar todos os critérios em todos os alunos, notei que bastava verificar se o aluno não cumpria um critério de um nível para que este estivesse no nível abaixo do mesmo. Assim, poupei tempo e disponibilidade para as aprendizagens na aula. No caso do foxtrot, nem isso chegou a acontecer, pois bastou perguntar se os alunos já tinham dançado alguma vez aquela dança. Após uma resposta negativa da parte deles, não foi necessário realizar a AI desta matéria e pude usar mais tempo para o merengue e para a rumba quadrada. Como dificuldade recorrente, nas primeiras duas aulas de AI, estive a minha falta de eficácia na circulação pelo espaço. Esta situação já prevista deveu-se à minha necessidade e exigência de avaliar fielmente os alunos, e daí ter ficado excessivamente fixado na folha de observações. Para Siedentop (1983), o professor deve ter em atenção o deslocamento e o posicionamento para garantir o controlo da atividade de toda a turma durante a aula, e tal não estava a acontecer. Por isso, como o rigor avaliativo não significa pormenor, mas sim “pormenor” (Carvalho, 1994), tive de começar a escolher o que era importante, ou seja, o que avaliar e quem avaliar. Comecei a focar-me nos alunos de nível incerto e desvalorizei a observação dos melhores e piores alunos (com nível definido), concentrei-me nos indicadores de sucesso que são fulcrais para cada nível/matéria e assim tornou-se possível progredir na circulação pelo espaço e no controlo ativo de toda a turma.

Como resultado de todas as observações e da comparação com os níveis exigidos no plano curricular do ensino secundário, concluí que as matérias prioritárias foram o andebol, o badmínton e a dança. No andebol, os alunos demonstraram dificuldades muito primárias e que me surpreenderam negativamente. Para alguns alunos o drible, a desmarcação e o remate em salto ainda não estavam adquiridos e isso alarmou-me desde logo. O badmínton foi a matéria que mais me desanimou. Na avaliação verifiquei que nenhum aluno tinha atingido o nível I, servindo a aula para a leção de conteúdos básicos - a posição básica fundamental, as pegadas, os batimentos e a pontuação - e para a realização de alguns exercícios de manipulação e de manutenção do volante no ar, garantindo a dimensão de aprendizagem que a AI deve conter. Já a dança, está integrada neste leque de matérias devido ao desconhecimento total do *Foxtrot* por parte dos alunos. Esta situação não foi muito preocupante, face à minha facilidade na leção desta dança, mas era necessário abordar precocemente esta matéria. Em relação à aptidão física, tal como se pode ver na Tabela 2, os resultados foram muito mais positivos que o esperado.

Tabela 2 - Resultados da AI na Área da Aptidão Física

Testes <i>Fitnessgram</i> ®	Número de Alunos		
	Fora da ZSAF	Dentro da ZSAF	Dentro da ZOAF
Aptidão Aeróbia	5	10	3
Força Superior	5	15	0
Força Média	0	6	12
Flexibilidade	6	14	-

Depois dos alunos terem passado por uma fase tão alargada de inatividade física na escola, nada fazia esperar que os resultados estivessem a este nível. No entanto, estou certo de que os valores obtidos foram o resultado da conjugação de vários fatores. Primeiramente, devo recordar que no decorrer das aulas teóricas, a realização da AFA ajudou os alunos a elevarem ou a manterem a sua forma física, visto que nela estavam prescritos exercícios de força, flexibilidade e aptidão aeróbia. Em segundo lugar, a forma como realizei a distribuição das matérias parece ter resultado muito bem. O facto de organizar os testes do *FitnessGram*® consoante a sua dificuldade relativa para os alunos, ou seja, força média no início e aptidão aeróbia no final, permitiu que os mesmos tivessem tempo de se ambientar à prática de exercício físico e a obterem melhores resultados. De qualquer forma, alguns alunos ainda estavam fora da ZSAF e fora dos objetivos que tinha estipulado para todos eles. Como tal, sabia que daí para a frente teria de planear aulas dinâmicas e intensas - principalmente através de jogos, que são as tarefas mais responsáveis pelo aumento das frequências cardíacas (Marques & Carreiro da Costa, 2013) -, teria de integrar um conjunto de exercícios para o trabalho da força superior e para a força média (matérias prioritárias) numa das estações das minhas aulas politemáticas e teria de ter uma especial atenção aos alunos que estavam fora da ZSAF em mais do que um teste. Esta atitude fez com que os meus alunos tivessem visíveis melhorias na aptidão física num só período letivo. Esta experiência foi fundamental para o meu futuro pois comprovou empiricamente que é possível planificar aulas com vista à elevação dos níveis de intensidade, sem que os objetivos das mesmas sejam comprometidos (Fairclough & Stratton, 2005b cit in Marques & Carreiro da Costa, 2013), ou seja, podem alcançar-se objetivos de aprendizagem e de melhoria da aptidão física em simultâneo.

Os grupos formados para a Etapa 0, como não conhecia os alunos na sua componente prática, foram baseados na avaliação final realizada pela professora do ano anterior. Por conseguinte, através destas informações consegui criar grupos mais homogéneos, que facilitaram bastante a recolha de dados e uma vez mais, rentabilizar o tempo. Outras estratégias que foram eficazes para a rentabilização do tempo, tanto na AI como nas restantes aulas foi a definição prévia de todos os procedimentos de gestão da

aula. Para Onofre (2000), uma gestão eficaz do tempo da aula está ligada ao modo como os professores, em conjunto com os alunos, se preparam para a aplicação de rotinas organizativas da aula. Mais acrescenta Siedentop (1983), quando nos indica que se deve intervir para que os alunos cheguem à hora combinada, que se deve garantir uma reunião rápida dos alunos ao sinal do professor, que é necessário gerir a turma de forma a garantir a atenção dos alunos nas instruções, reuniões e mudanças de atividades, e que a organização de grupos de trabalho tem ser rápida. Portanto, uma das estratégias foi combinar com os alunos o tempo que dispunham para se equiparem e desequiparem. Apesar de não apoiar totalmente esta estruturação do regulamento de EF, em que os alunos dispõem de 15 minutos do tempo útil da aula para permanecerem no balneário, o GEF defende que é necessário zelar pela higiene dos alunos e não prejudicar os intervalos entre as aulas para que estes se possam alimentar. Assim, mesmo estando prejudicado no tempo de prática, acabei por suportar a sua opinião e propus que a distribuição desses minutos fosse realizada pelos alunos, de forma a torná-los responsáveis dos seus horários. Outras estratégias, tal como já tinha realizado na ESRDL, foram a estipulação do local de realização da instrução inicial - montagem dos bancos suecos em “U” -, a combinação de sinais visuais eficazes para a reunião dos alunos em diferentes disposições e o reconhecimento pela forma adequada como eles as cumprem (Siedentop, 1983), a indicação e reformulação dos grupos de trabalho em simultâneo com a chamada e a preparação/condensação do discurso instrucional antes da aula.

Neste momento, como já me podia fundamentar nas decisões resultantes do período de AI (Guia de Estágio, 2012), estava preparado para iniciar a produção do PAT 11ºF (Anexo 9). O PAT, onde estão inscritos todos os objetivos a alcançar pelos alunos até ao final do ano, as estratégias de intervenção pedagógica, o planeamento anual dos conteúdos, os processos de avaliação, entre outros, é fundamental para a regulamentação de todo o trabalho do professor num ano letivo. Portanto, este documento de consulta permanente e de carácter flexível, visto ter sido adaptado conforme as minhas necessidades e as dos meus alunos, serviu como suporte de todas as decisões e documentos que produzi dentro da Área 1 do estágio, fossem estes de planeamento, avaliação ou condução do ensino. Somente desta forma consegui garantir com sucesso que as decisões dos diferentes níveis de planeamento formassem entre si uma unidade coerente (Guia de Estágio, 2012). O documento seguiu o modelo por etapas, tal como exige e justifica o Guia de Estágio, tornando o processo de organização e regularização do ensino mais produtivo. Esta produtividade deve-se ao facto deste

modelo se basear no período de AI e de fazer com que o professor respeite o ritmo de aprendizagem individual dos alunos e que adapte ao longo de 4 etapas os objetivos intermédios definidos para cada matéria conforme aquilo que foi alcançado. No entanto, neste momento só dispunha do 3º período para lecionar, isto é, 11 semanas e meia de aulas ou 18 blocos letivos. Como cada etapa é preferencialmente composta por 5 a 9 semanas, a primeira dificuldade esteve relacionada com a opção de planejar duas etapas reduzidas ou então uma etapa mais alargada. Deste modo, como neste período temporal eu sabia que estava muito limitado e que somente conseguiria realizar um tratamento das matérias prioritárias e uma abordagem generalizada das outras matérias, resolvi planejar apenas a etapa 1 – aprendizagem e desenvolvimento (Anexo 10) que foi composta por quatro UE, após alguns ajustamentos intermédios.

Para Carvalho (1994), o professor deve escolher para o PAT objetivos ambiciosos mas possíveis, que respeitando as possibilidades dos alunos, se constituam como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades. Uma das dificuldades com que me deparei na elaboração deste documento está relacionada com a minha capacidade de realização do prognóstico do nível dos alunos e com a definição dos objetivos finais dos mesmos. Como professor inexperiente neste tipo de projeções, o desejo de alcançar níveis de desempenho elevados e a excessiva confiança nas capacidades de aprendizagem dos alunos sobrepuseram-se à racionalidade e ponderação necessárias nesta fase. Posteriormente notei que tinha sido demasiadamente otimista nos prognósticos e que era necessário adequá-los à realidade. De qualquer forma, indicar aos alunos que esperava deles a aquisição de um nível mais desafiante, resultou num melhor empenho dos mesmos.

A última dificuldade ligada à produção do PAT foi enumerar as estratégias gerais de intervenção pedagógica e descrever as ferramentas e habilidades para a realização da AF. Apesar da minha subárea mais desenvolvida ser a de condução do ensino, descrever *a priori* um conjunto de estratégias acarretou algum risco, porque estas podem estar desadequadas às situações descritas. No entanto, tenho a noção de que esta tarefa reflexiva exigiu de mim uma investigação mais profunda sobre estratégias de ensino e que as mesmas acabaram por ter uma aplicação prática muito grande no decorrer do ano letivo, já que só era necessário realizar uma consulta do PAT. Por outro lado, reconhecendo a importância que este documento tem para a normalização do trabalho do professor e para o desenvolvimento do aluno durante um ano, não compreendo até que ponto é que a experiência de um professor é suficiente para se conseguir atuar no contexto educativo sem ter de elaborar um PAT para cada turma que leciona. Esta

questão surgiu quando concluí que muitos eram os professores do GEF que não possuíam este documento, ou seja, criaram-me dúvidas sobre a adequação das suas ações às necessidades específicas de cada turma. Na minha opinião, para que o ensino se torne cada vez melhor, e para que não haja o risco da decadência total da EF no currículo, é fulcral que todos os professores passem a apresentar e a discutir em GEF os PAT produzidos para as suas turmas.

Neste 3º período, depois de ter planeado a 1ª etapa e de garantir estabilidade no processo formativo, tornou-se possível a substituição dos planos de aulas (Anexo 11) pelos planos de UE. Apesar do maior investimento temporal necessário para a produção do novo sistema de planeamento e de ter de garantir uma coerência na progressão do ensino através da derivação e operacionalização de todas as informações que se encontram no PAT e no plano da 1ª etapa, as vantagens que o mesmo tem são imensas. Quero com isto dizer que este modo de planeamento me facilitou bastante o processo de preparação e lecionação das aulas, porque na ocorrência de imprevistos - que só em relação ao espaço de lecionação eram muito frequentes - existia logo disponibilidade de um grande conjunto de exercícios que podia aplicar e que estavam adequados a todos os espaços e aos níveis que os alunos apresentavam. Além disso, como deixou de ser necessário realizar uma autoscopia para cada aula lecionada, a produção de um só balanço para cada UE deixou-me mais disponível para outras tarefas do estágio e possibilitou-me a realização de reflexões mais abrangentes.

O sucesso pedagógico em EF exige do professor a capacidade de articular habilidades de diagnóstico, de instrução, de gestão, e de remediação, adaptando o comportamento à especificidade da situação educativa e às necessidades formativas dos alunos visando criar-lhes as melhores condições de aprendizagem. Estas habilidades de ensino não se desenvolvem espontaneamente; apenas podem ser adquiridas e aperfeiçoadas através de um processo intencional e estruturado de aprendizagem. (Carreiro da Costa, 1996, p. 25)

Tal como foi acontecendo ao longo do estágio pedagógico, tanto nas aulas teóricas como na lecionação na ESRDL, mais uma vez a condução de ensino foi a subárea em que as minhas ações se destacaram com maior vigor. As habilidades referidas na citação anterior encontravam-se bastante desenvolvidas no meu caráter profissional, o que se deveu às múltiplas experiências e contextos por que passei neste ano e também à minha personalidade dinâmica e interativa. Como foi esta característica que revelou algum sucesso pedagógico na minha intervenção neste 3º período, de

seguida faço uma reflexão sobre os fatos ou estratégias que mais se destacaram neste âmbito e que são ferramentas essenciais para o meu futuro profissional.

Conforme Siedentop (1983) nos indica, o professor deve apresentar a matéria na intrução inicial garantindo que os alunos conheçam os seus pontos fulcrais, que percebam que as várias fases da aula formam um todo, que os alunos tenham noção de todas as situações de aprendizagem a realizar e que entendam a relação entre a organização da aula e os seus objetivos de aprendizagem. Por isso, no início de cada aula referi sempre os objetivos que pretendia que os alunos alcançassem e quais as matérias e exercícios que iriam ser realizados. Isto ajudou de fato os alunos a autorregular-se e a formarem uma ideia global da aula. Para verificar a qualidade da informação captada pelos alunos e certificando que não existem dúvidas, utilizei frequentemente o questionamento e garanti que cada aluno tivesse o tempo necessário para responder ao que lhe tinha sido perguntado, ou seja, tentei fazer uma boa gestão da reação ao *feedback* interrogativo (Siedentop, 1983).

No decurso da aula, como aprende mais quem obtém uma taxa razoavelmente elevada de sucesso na realização das tarefas (Mesquita & Graça, 2009), o professor deve realizar a “gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem garantindo o seu ajustamento às necessidades de aprendizagens reveladas pelos alunos” (Guia de Estágio, 2012, p.10). No entanto, ao contrário do que tinha acontecido na ESRDL, na leção da matéria de andebol verifiquei que, mesmo após os ajustamentos realizados, os alunos não estavam a conseguir realizar com sucesso os exercícios propostos nem a conseguir alcançar o nível I. Isto levou-me a pensar que a minha intervenção estava desadequada, que os exercícios estavam mal estruturados e que o meu acompanhamento era ineficaz. Mas, após uma reflexão profunda verifiquei que dois alunos deste grupo já estavam a alcançar o nível E, ou seja, estavam a adquirir habilidades motoras com os exercícios propostos. Assim, ao concluir que as dificuldades dos alunos não seriam somente da minha responsabilidade, sabia que algo teria de mudar. Depois de ver o desempenho positivo que a equipa feminina da minha turma teve no torneio de voleibol desenvolvido na Área 4, e como o meu objetivo sempre foi promover as aprendizagens dos alunos e alcançar os melhores desempenhos possíveis, propus-lhes alterar o andebol pelo voleibol e congelar o nível E dos dois alunos que já o tinham alcançado. Como me encontrava a treinar a equipa de voleibol no DE, senti que tinha melhores ferramentas e mais confiança na leção desta matéria, e que as aprendizagens seriam superiores. Esta adequação, apesar de já ter sido bastante tardia, ainda conseguiu com que cinco alunas passassem do NI para o I na matéria coletiva e

assim ter uma melhor classificação final. Se a decisão tivesse sido tomada mais cedo, os resultados eram claramente mais positivos. Fica para o meu futuro a noção de que nunca é demasiadamente tarde para se tomarem medidas que possam vir a promover o desempenho e o sucesso dos alunos, que acaba por ser o grande objetivo da educação. Mas, quanto mais cedo se observa e se age, melhores serão os produtos.

Um *feedback* de qualidade deve ser particularmente específico, positivo e apropriado. Os professores mais eficazes diferem-se pelo objetivo e direção do *feedback*, ou seja, utilizam mais prescrições e avaliações da atividade dos alunos (Carreiro da Costa, 1988 cit in Onofre, 2000) e revelam maior capacidade de individualização ou generalização das intervenções, consoante as necessidades da turma (Siedentop, 1983). Para alcançar tal eficácia, e conforme o que me tinha sido indicado pelos orientadores de estágio, sabia que no 3º período era fulcral dar ainda mais atenção à forma como emitia as informações de retorno no processo de acompanhamento das atividades. Como foi neste período que realizei a filmagem e análise de duas aulas através do programa de observação da sessão de EF e desporto (Moreira & Ferreira, 2008), presente no relatório de aulas filmadas (Anexo 12), foi interessante poder verificar se estava a alcançar resultados ou não nesta área. Através do Sistema de Observação do *Feedback* Pedagógico (SOFB) pude observar que em relação à afetividade, foram utilizados predominantemente *feedbacks* positivos (98% do total), demonstrando o meu propósito na promoção da motivação para a prática. Quanto à direção, tentei sempre variar entre os individuais, os de grupo e os de turma consoante as dificuldades fossem gerais ou específicas. Neste caso, os individuais ocuparam 50-64% dos *feedbacks* emitidos, ou seja, demonstrei capacidade de intervir isoladamente sobre o desempenho dos alunos. Ainda assim, penso que poderia ter sido mais perspicaz nos momentos em que as dificuldades dos alunos eram semelhantes e os *feedbacks* podiam ter sido emitidos para o grupo ou turma. Em relação ao objetivo, se a minha intenção era torná-los específicos, então teria de emitir uma maior percentagem de *feedbacks* descritivos e prescritivos. Nestas duas aulas, em que a taxa de *feedback*/minuto variou entre os 1,7 e os 2,66, houve uma preponderância de *feedbacks* específicos (cerca de 70% do total) e uma reduzida presença de *feedbacks* avaliativos (que são isentos de conteúdo). Deste modo, através dos dados recolhidos pode-se concluir que o sucesso no acompanhamento das atividades através do *feedback* foi conseguido de uma forma progressiva e muito consciente, pois também sabia que só teria eficácia se mantivesse o rigor no deslocamento, no controlo à distância e no conhecimento das matérias, ou seja, processos que já tinham sido adquiridos noutras fases do estágio. Além do SOFB, na

análise das aulas foram também utilizados o sistema de Gestão do Tempo da Sessão (GTS) e o Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP), que revelaram outras boas indicações, não só na condução do ensino como também no planeamento.

Os estilos de ensino mais utilizados nas aulas foram o de comando e o de tarefa, principalmente devido à falta de autonomia da turma para realizar as tarefas. Como os estilos convergentes se baseiam na memória e repetição de tarefas elaboradas pelo professor, a ação dos alunos ficou facilitada pois apenas tinham de repetir as mesmas (Mosston e Ashworth, 2008). Esta opção permitiu-me ter sempre um maior controlo da turma, da intensidade das aulas e das aprendizagens efetivas dos alunos. Apesar de um período letivo ser um espaço temporal reduzido, ainda dentro desse espetro, experimentei a utilização esporádica dos estilos: recíproco (alunos com atestado a avaliarem os seus colegas); inclusivo (nos diferentes níveis criados nas fichas de desenvolvimento da aptidão física [Anexo 13]); e autoavaliação (no final de algumas aulas e no final do período letivo). Os estilos de ensino divergentes consistem num aumento da responsabilização dos alunos e incitam à investigação e descoberta (Mosston e Ashworth, 2008). Estes foram utilizados muito raramente, nomeadamente a descoberta guiada (na apresentação da matéria de badmínton aos alunos) e o estilo divergente (na realização dos aquecimentos e também na lecionação do futebol). Devido à imaturidade, falta de autonomia e falta de tempo, desta vez os estilos divergentes não foram tão eficazes como quando os tinha utilizado nas aulas de desenvolvimento da área dos conhecimentos.

A avaliação só fará sentido quando assumida “na sua pluralidade de funções - orientadora, reguladora e certificadora” (Cardinet, 1986 cit in Araújo, 2007, p.1). De fato a avaliação é uma tarefa fundamental no processo educativo pois permite ao professor saber quais os objetivos a atingir nas várias etapas de planeamento, reconhecer se a sua intervenção pedagógica está a ser a mais correta e verificar se os seus alunos estão a atingir os níveis de desempenho pretendidos. Mas, qualquer que seja o objetivo da avaliação e as decisões daí decorrentes, o professor confronta-se com um problema: recolher com rigor e a objetividade possíveis informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas (Carvalho, 1994). Portanto, desde logo surgiu a necessidade de “ser formalizada a avaliação formativa, esclarecendo os processos e momentos da sua utilização e as formas de informação aos alunos, os encarregados de educação e aos professores do conselho de turma” (Guia de Estágio, 2012, p. 7). Segundo Fernandes (2006), a AF deve ser: integrada no processo de ensino; centrada nos processos

cognitivos dos alunos; associada ao *feedback*, aos processos de regulação e à autoavaliação e; interativa. Como este tipo de avaliação ocorre informalmente durante todas as aulas (Carvalho, 1994), realizei registos sucessivos das prestações, dificuldades e comportamentos dos alunos nas aulas; emiti *feedbacks* sobre a prestação dos alunos no decorrer e no final da aula de forma a manter os alunos permanentemente informados sobre o que lhes falta para atingir determinado nível de desempenho; adaptei os exercícios planeados sempre que não estavam adequados às necessidades dos alunos e; reorganizei os grupos de trabalho quando consoante as tarefas o exigiam ou os alunos adquiriam certo nível. Mas, como a AF também ocorre formalmente e pontualmente (Carvalho, 1994), produzi uma ficha de autoavaliação incluída no plano da 1ª UE (Anexo 14) para ser aplicada no final de cada UE e realizei comentários à mesma; criei fichas de relatório de aula (Anexo 15) para os alunos com atestado que comprovaram se os mesmos estavam integrados nas matérias desenvolvidas; realizei observações formais através da aplicação das grelhas de AI e; entreguei uma ficha de AF integrada no plano da 3ª UE (Anexo 16) onde indiquei os níveis alcançados e os prognosticados, descrevi objetivos pessoais e aspetos a melhorar, revelei os valores obtidos na aptidão física e a assiduidade e pontualidade.

A AS apresenta como função principal a classificação dos alunos em função do grau de consecução dos objetivos definidos (Carvalho, 1994), ou seja, proporcionar um juízo de valor sobre o objeto avaliado a partir da determinação do sucesso ou insucesso nas tarefas propostas. O 3º Período foi o único momento em que pude concretizar este tipo de avaliação seguindo os critérios de avaliação definidos pelo GEF. No entanto, ao achar que os critérios não estavam adequados à realidade do ano letivo em questão, em reunião de GEF realizei uma proposta de alteração das percentagens atribuídas a cada uma das áreas de extensão da EF. A proposta de reduzir a cotação das AFD de 70% para 60% e o aumento da área dos conhecimentos de 10% para 20% da classificação final foi aceite com agrado por todo o grupo, ficando obviamente definido que eram critérios de exceção. Esta minha proposta deveu-se principalmente à criação de justiça na valorização do esforço e dedicação que todos os alunos tiveram no desenvolvimento dos conteúdos teóricos e também para não os prejudicar nas AFD - que só foram lecionadas num período. A AS foi conseguida com base na AF realizada ao longo do período e também através de observações planeadas na última UE, reservada para tais tarefas avaliativas. As principais dificuldades da AS estiveram novamente relacionadas com o tempo. Por um lado, no momento em que comecei a verificar maiores aprendizagens nos alunos, foi quando tive de iniciar as recolhas formais de informação.

Por outro lado, para realizar uma avaliação consistente, principalmente na matéria mais recente (voleibol), na matéria que exigia um espaço específico (atletismo), em alguns testes da aptidão física e também na avaliação dos alunos com atestado (realização do teste escrito e apresentação do trabalho de grupo), o tempo não era suficiente. Por isso, foi necessário planear em conjunto com os alunos momentos extra para concluir a avaliação. Estes aceitaram a proposta, surgiram bastante motivados e os resultados foram animadores. No caso das AFD, como se pode ver na Tabela 3, a progressão dos alunos nas várias matérias foi muito significativa, tendo em conta que tudo foi adquirido num período letivo.

Tabela 3 - Níveis diagnosticados, prognosticados e atingidos nas AFD

MATÉRIAS	NÍVEIS DIAGNOSTICADOS				NÍVEIS PROGNOSTICADOS				NÍVEIS ATINGIDOS			
	NI	I	PE	E	NI	I	PE	E	NI	I	PE	E
Futebol	1	-	7	-	-	1	-	7	-	1	2	5
Andebol	9	1	2	-	-	9	1	2	10	-	2	-
Voleibol	7	3	-	-	-	10	-	-	5	5	-	-
Atletismo	4	6	8	2	-	-	-	20	-	3	9	8
Dança	20	-	-	-	-	-	2	18	-	-	3	17
Badminton	20	-	-	-	-	15	-	5	2	13	-	5

O badminton e a dança foram sem margem de dúvidas as matérias que mais me surpreenderam e em que os alunos mais aprendizagens revelaram. Mesmo sabendo que tudo é consequência de um grande investimento temporal realizado nestas duas matérias, é de realçar a evolução efetiva dos alunos e a aproximação que os níveis atingidos tiveram face aos prognosticados. Depois de pensar inúmeras vezes que estava a ser demasiadamente ambicioso ao projetar níveis tão elevados para os alunos, no final do ano, verifico que o trabalho realizado por mim e pelos alunos foi deveras eficaz e que a minha capacidade de projeção também foi positiva. A única matéria que não correspondeu às minhas expectativas foi o andebol. A distância entre o nível prognosticado e o nível atingido no final do ano mostra que a minha intervenção nesta matéria não foi a melhor e que o tempo despendido na mesma não foi suficiente para anular as grandes dificuldades que os alunos apresentavam. Através da análise do balanço do PAT (Anexo 17), pode também verificar-se que a evolução dos alunos na aptidão física foi enorme, havendo no final do ano somente duas alunas que estavam fora da ZSAF em um teste. Saliento que estes resultados tornaram-se mais fáceis de adquirir devido às alterações realizadas nos critérios de avaliação, mas nada desvaloriza o trabalho que foi realizado em todas as aulas para a promoção da aptidão física, tais como: a manutenção eficaz da alta intensidade nas aulas; a adequação e os efeitos positivos dos exercícios propostos nas fichas de aptidão física e; o trabalho por estações que foi realizado em determinadas aulas e que utilizou exercícios específicos para a redução das dificuldades nos testes do *FitnessGram®*. No final do ano, após cálculo de

todas as classificações finais, fiquei bastante feliz por todos os alunos terem atingido o sucesso na disciplina e por saber que os mesmos não se sentiram prejudicados em tempo algum pela ausência da componente prática durante dois períodos. Esta informação indica que o trabalho realizado por mim e pelo GEF foi bem conseguido.

Apesar de todos estes processos realizados e de todas as ferramentas criadas, penso que a avaliação foi uma subárea muito prejudicada em todo o estágio. A existência de um acompanhamento contínuo e mais prolongado ter-me-ia dado a possibilidade de abordar todas estas questões com maior ponderação, maior eficácia e maior aplicabilidade das informações recolhidas. Mas, olhando ao tempo disponível, penso ter realizado quase tudo o que estava ao meu alcance neste 3º período e penso ter adquirido ferramentas e estratégias avaliativas fundamentais para o meu futuro como professor. Para além disto, esta subárea também foi importante para a orientação de todo o trabalho no DE, na avaliação do projeto da Área 2 e também de todas as atividades propostas ao longo do estágio nas Áreas 3 e 4. Avaliar é saber aprender.

Ainda antes de acabar o ano letivo, duas atividades de enriquecimento formativo estavam por concretizar: a experiência de uma semana num regime de horário completo e a experiência de lecionação ao 1º ciclo.

A primeira atividade foi realizada entre 8 e 14 de maio de 2013 às turmas 8ªA/B/C, 9ªC e 12ºT e foi avaliada por mim no balanço da semana a tempo inteiro (Anexo 18). Para esta experiência foi importante o orientador de estágio ter selecionado anos de escolaridade diferentes do que eu lecionava, obrigando-me a sair da minha zona de conforto e a adequar todas as minhas estratégias às capacidades e idades dos alunos. Além disto, como na minha turma só tinha lecionado 5 matérias até então, a formação estava muito limitada comparada ao leque de matérias que se encontram no PNEF e que serão lecionadas por mim no futuro. Assim, esta foi uma oportunidade única para lidar com outras matérias: Dança (Sariquité e Erva-Cidreira), Ginástica de Solo e de Aparelhos (salto ao eixo e entre mãos, minitrampolim e trave baixa), Atletismo (salto em altura), Luta e Basquetebol. Para cada uma destas foi necessário realizar um estudo prévio dos seus conteúdos, uma prática com os colegas e orientador (dança), relembrar ajudas e progressões (ginásticas) e pesquisar exercícios de aquecimento e de impacto para iniciação às projeções (luta). Além deste estudo anterior, foi fundamental ter havido uma partilha de informação com todos os professores das turmas de forma a conhecer as matérias a lecionar, os objetivos a alcançar e saber com pormenor as particularidades dos alunos, tais como o seu desempenho, comportamento, limitações e rotinas. Já que não houve nenhuma limitação nesta comunicação, o meu trabalho ficou ajustado às

pretensões dos professores e adequado às necessidades específicas de cada aluno. Como estava habituado a lecionar aulas de 90 minutos, umas das dificuldades foi conseguir adaptar-me às aulas de 45 minutos. Foi necessário ser menos ambicioso na quantidade de exercícios propostos e assim cumprir os horários definidos. No seguimento desta experiência, segundo os professores de cada turma, podia melhorar: (1) a instrução, tornando-a mais curta, organizada e objetiva; (2) o tom de voz, de forma a ficar mais motivante para os alunos; (3) a avaliação, não interrompendo os jogos/exercícios propostos, deixando os erros surgir e apenas emitir *feedback* nos momentos mais oportunos. Apesar da intensidade e do trabalho acrescido, saiu desta semana um professor mais completo, responsável, conhecedor e com maior gosto pela leção da disciplina de EF. Foi motivador verificar que os alunos apreciaram a minha presença.

A segunda atividade ocorreu na EB1/JI Cesário Verde, onde lecionei duas aulas à turma A do 3º ano. A avaliação desta atividade encontra-se no balanço da leção ao 1º Ciclo (Anexo 19) e nela refiro que a experiência se revelou muito enriquecedora pessoalmente e que certificou a minha aptidão para a leção a escalões etários mais baixos. A energia dos alunos parece ser inesgotável, e um dos maiores desafios foi planejar exercícios adequados às capacidades dos alunos e suficientemente desafiantes para os manter motivados na prática. Tive também de organizar eficazmente os processos de gestão dos alunos de forma a serem o mais curtos possível. Outro desafio foi adequar os exercícios a um aluno com paralisia cerebral, com limitações em termos cognitivos e motores (nos membros inferiores), e que o levava a realizar as suas atividades diárias com um andarilho de 4 rodas. Felizmente, a inclusão e apoio concretizados pelos seus colegas, unidos à sua automotivação pela prática desportiva permitiu que o aluno conseguisse realizar todas as atividades propostas com sucesso. Os colegas apoiavam-no incondicionalmente e auxiliaram com a minha supervisão em exercícios como a apanhada, o lançamento de bolas, o drible com os pés e até movimentos gímnicos.

A forma como os alunos estiveram nas duas aulas e as aprendizagens que revelaram instantaneamente foram suficientes para me sentir realizado.

3.2 ÁREA 2 – INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A forte expansão da educação a nível mundial desencadeou a necessidade de estudar constantemente uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas. (Colás, 1992a cit in Aires, 2011, p. 6)

A escola, como instituição de transmissão de conhecimentos e de valores sociais, faz parte de uma matriz que se molda à sociedade e é obrigada a acompanhar todas as alterações ocorridas no seu ambiente. Por isso, tanto a escola como a educação por si só, já que estão expostas a diversas mudanças, dificuldades e necessidades de evolução, deverão ser alvo de constante investigação.

Dentro da Área 2 foi requerido o desenvolvimento de um projeto de investigação pedagógica. Tal visava o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências teóricas e técnicas necessárias para a prática da investigação científica no domínio da EF e desporto, através do estudo sistemático dos processos fundamentais e das estratégias específicas de planeamento, realização, análise, interpretação e apresentação de resultados. Neste sentido, e em conjunto da disciplina de Investigação Educacional, que está integrada no mestrado, era esperado que os professores estagiários estudassem os paradigmas, os temas e as linhas de investigação em educação, com ênfase na EF e DE. Também seria uma oportunidade de proporcionar aos professores estagiários uma envolvimento prática no seio escolar e nas diversas etapas que uma investigação exige, tais como a identificação do problema, construção da pergunta de partida, revisão literária, opções metodológicas, aferição da problemática, aplicação e consecução do projeto e apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Por outras palavras, o objetivo desta área de investigação e do consequente projeto seria a identificação e resolução de um problema identificado pelo NE na ESC e que fosse uma mais-valia para o contexto escolar, para o GEF e preferencialmente para o próprio professor estagiário. Devia ser claro para o NE que esta tarefa de implementação de um projeto de investigação não era apenas um processo meramente burocrático, mas sim uma ferramenta útil e que possibilitaria no futuro, a cada um de nós, melhorar o processo de ensino, pois só assim será possível um ensino eficaz e adequado às necessidades de cada escola e de cada contexto. No nosso caso, o processo foi direcionado às dificuldades de lecionação da matéria da dança nas aulas de EF por parte dos professores da disciplina. Para que melhor se conhecessem as razões pelas quais o

projeto se integrou nesta temática e para que se verifiquem todos os processos metodológicos e científicos envolvidos, remeto para a consulta do projeto da Área 2 (Anexo 20).

O NE, apesar de se ter deixado atrasar em algumas etapas do planeamento deste projeto, teve um trabalho muito coerente e coletivo que resultou em ótimos *feedbacks* por parte da comunidade escolar, dos orientadores de estágio e principalmente do GEF. Tudo isto também se deveu à grande pertinência do tema desenvolvido, à forma como quase todos os professores se identificaram/reviram na investigação tomada e pelos resultados obtidos e produtos criados no final.

Um dos pré-requisitos para a iniciação de um projeto de investigação é a identificação de problemas que sejam pertinentes no auxílio do desenvolvimento da ESC. Visto que esta tarefa é realizada em contexto escolar, não existia ninguém mais especializado na identificação de dificuldades e de problemas do que a Direção da própria escola, os professores dos CT de cada professor estagiário e os professores do GEF. E foi logo nesta abordagem incisiva e pertinente que o NE se destacou pela positiva. Por isso, penso que o fator-chave para o sucesso de uma investigação será ter a perspicácia de inquirir diretamente os órgãos que mais intervêm e lidam com os problemas do âmbito educativo.

Os instrumentos de recolha de informação selecionados foram também muito importantes e a correspondência entre os elementos inquiridos e os instrumentos escolhidos foi muito bem conseguida. Para obter informação da vice-presidente da ESC, personalidade disponível para o acompanhamento de projetos que envolvam a escola e com a qual tínhamos a possibilidade de permanecer na sua sala de direção durante algum tempo, decidimos utilizar a entrevista não estruturada. Deste modo, deixámos que a vice-presidente desenvolvesse livremente o seu discurso e nunca limitámos a revelação de questões que fossem importantes para ela e que pudessem vir a ser úteis para nós. No caso dos professores dos CT, com quem tínhamos menos oportunidade de interagir devido às suas ocupações, pensámos em concluir a recolha com conversas informais. Este tipo de abordagem pode ser realizado em qualquer contexto, até mesmo no bar, e fez com que os professores inquiridos não sentissem a ocupação do seu tempo nem mesmo a pressão ou a formalidade que um qualquer inquérito pode obter. Por fim, para os professores do GEF, com quem temos um grau de confiança e de proximidade muito maior, aplicámos questionários. Esta opção revelou-se bastante acertada já que o número de professores era significativo e assim não se perderia muito tempo na recolha, pois um questionário poderia ser preenchido em cinco ou dez minutos no final de uma

reunião. Outra vantagem do preenchimento de questionários é o seu anonimato, e assim, como algumas questões que pretendíamos realizar iam ao encontro das matérias em que os professores sentiam maior dificuldade de lecionação, as respostas obtidas foram mais genuínas. Penso que a realização de questionários aleatórios a alunos dos diversos anos de escolaridade nos teria dado também uma visão ainda mais abrangente da escola e, quem sabe, identificar um problema mais emergente.

De todos os problemas relatados pelos intervenientes escolares, considero que o problema selecionado foi o mais acertado, tendo em conta o impacto que apresenta na aprendizagem dos alunos, no conhecimento e na formação dos professores de EF. Também, enquanto professores de EF, solucionar uma questão nesta área, fez com que este projeto se tornasse uma mais-valia e promovesse benefícios a vários níveis. De acordo com o problema escolhido, a pergunta de partida para este projeto foi a seguinte: O que poderá ser feito, atualmente, para ultrapassar as dificuldades sentidas pelos professores na lecionação da dança aos seus alunos?

A variável dependente, dificuldades de lecionação na matéria de dança, já estava definida, mas faltava determinar as variáveis independentes. Mais uma vez, como este tema é pouco abordado por autores, o NE começou a defini-las sem ter por base qualquer fonte literária. Felizmente, a nossa definição de variáveis tinha sido realizada com sucesso, mas após lermos alguma bibliografia, foi necessário acrescentar mais uma variável. Ao todo as variáveis foram cinco, a formação inicial, o género, a experiência como praticante, a posição do professor face ao papel a dança no currículo e as más experiências sentidas como professor.

Após a conclusão da revisão bibliográfica, o NE conseguiu definir as seguintes hipóteses na problemática, as quais pretendia comprovar:

H1: A formação inicial na matéria da dança, reduzida ou desadequada às exigências contidas nos documentos reguladores (PNEF), influencia as dificuldades sentidas pelos professores;

H2: O género feminino apresenta diferentes dificuldades comparativamente ao masculino;

H3: A experiência anterior na dança influencia positivamente a sua lecionação;

H4: O entendimento e posição dos professores relativamente ao currículo oficial (PNEF) influenciam a lecionação da matéria da dança;

H5: As más experiências de lecionação anteriores influenciam negativamente a lecionação da matéria da dança.

No que concerne à amostra pretendida para esta investigação, para que se tornasse mais significativa, estava estipulado recolher dados de professores do DEF de duas escolas, da ESC e da ESJGF. Mas, por falta de disponibilidade temporal decidimos inquirir somente os 8 professores da ESC. Foi uma perda considerável na amostra mas, foi preferível termos retirado alguns elementos ao total e assim conseguir uma investigação mais sólida, ponderada e refletida. Para o futuro apreendo que é necessário definir a amostra consoante as necessidades do estudo e também com a flexibilidade temporal que o mesmo dispunha, visto que quando existem datas definidas para a apresentação de resultados é preferível apresentar uma amostra mais consciente e humilde, que permite um trabalho mais organizado.

Relativamente à metodologia aplicada na recolha e análise dos resultados obtidos pela amostra do estudo, os professores de EF, julgo que a opção por entrevistas semiestruturadas e por um estudo qualitativo foi a mais correta, considerando a particularidade do problema em questão em grande parte dos professores do GEF. Por um lado, este tipo de entrevista permitiu-nos retirar o máximo de informação que os professores tinham sobre este assunto, porque não se interrompe o discurso do inquirido e apenas se guia o seu raciocínio. Também é vantajoso porque conseguimos extrair de todo o discurso um conjunto de valores e de crenças que seriam impossíveis de se obter num simples questionário. Por outro lado, a análise qualitativa e a categorização das informações transcritas das diferentes entrevistas, fizeram com que a investigação fosse profunda e nos permitisse fazer uma comparação fiel entre os diversos elementos. Ainda que o problema evidenciado nesta escola possa ser idêntico em outros contextos educativos, com outros professores, as razões para a sua existência são bastante particulares. Desta forma, a nossa análise além de bastante descritiva, permitiu também estabelecer algumas relações entre as variáveis estudadas.

As principais conclusões do nosso projeto de investigação-ação foram as seguintes:

- ✓ A dança é uma matéria recente no currículo, o que limita a experiência de lecionação e promove as dificuldades na mesma;
- ✓ As professoras classificaram-se mais positivamente na sua capacidade de lecionação da dança. Os professores que pior se classificaram têm mais anos de lecionação e formação no antigo Instituto Superior de Educação Física. Estes mesmos professores, apesar da sua classificação, reconhecem e evidenciam os benefícios físicos e sociais que a dança pode desenvolver nos alunos;

- ✓ Os professores formados na Universidade Lusófona apresentam maior facilidade na leção da dança. Os mesmos referem só sentir maior dificuldade no nível A e em algumas progressões pedagógicas;
- ✓ A importância da dança nas faculdades tem vindo a aumentar, acompanhando o reajustamento do PNEF. Mesmo assim a abordagem das faculdades ainda está desadequada pois baseia-se somente na prática e não dá importância à pedagogia;
- ✓ Quem realizou a formação inicial antes do reajustamento dos PNEF passou a estar desatualizado. Existe necessidade de novas formações certificadas;
- ✓ O género não constitui uma das maiores causas para as dificuldades dos professores;
- ✓ A experiência anterior diminui ou suprime as dificuldades de leção existentes;
- ✓ As más experiências de leção não aparentam ser suficientes para desencadear estigmas suficientes para se tornarem uma dificuldade de leção;
- ✓ As professoras consideram que as suas dificuldades podem ser resolvidas através do seu trabalho individual e os professores referem mais o auxílio de outros;

Quanto às soluções apresentadas, estas surgiram em grande parte das soluções identificadas pelos professores nas entrevistas semiestruturadas ou pelo que tinha sido lido na bibliografia, pois tratava-se de uma questão de conhecimento básico (Shulman, 1987). Assim, este projeto além de tentar promover o desenvolvimento de formações inter pares e de formações certificadas no sentido de reduzir as dificuldades sentidas pelos professores da ESC, visou a criação de um *software* de apoio à leção, que poderá ser adaptado aos alunos e que poderá ser útil para todos os docentes da disciplina de EF a nível nacional. Através deste programa criado no *software Captivate*, o utilizador tem acesso a um conjunto de descrições e de vídeos que o elucidam sobre a origem, compasso, passos, erros mais comuns e uma coreografia final para todas as danças presentes no PNEF. Apesar das dificuldades e do tempo reduzido para a sua produção, fiquei muito satisfeito com o resultado final desta ferramenta digital. Penso que pode ser um material muito útil para os docentes melhorarem a sua ação pedagógica, para colmatarem as dificuldades e inseguranças, e para poderem praticar a dança sem que a disponibilidade temporal, espacial e monetária os impeça.

A apresentação da sessão à qual demos o título *"So you think you can teach dance"* aconteceu no dia 24 de abril e correu bastante bem. Para a divulgação da sessão produzimos um cartaz de divulgação (Anexo 21) bastante aliciante e partilhámos o mesmo através de correio eletrónico e de redes sociais. No entanto, a audiência foi muito fraca e consideramos que comprometeu os ganhos que desta apresentação adviriam.

Perante a elevada importância que o estudo tinha para os professores do GEF e após indicação do coordenador do GEF, a apresentação foi repetida no dia 14 de maio em reunião de grupo, havendo uma maior participação.

Para nos auxiliar na avaliação das duas sessões, foram aplicados alguns questionários de satisfação de forma a aferir a consecução dos objetivos e a melhorar alguns aspetos. Para os professores a divulgação e o estudo tiveram pertinência contextual e importância para a escola em geral. Os resultados da sessão de apresentação enunciados como positivos foram o domínio da exposição, na qual a clareza da linguagem, a qualidade dos conteúdos prestados, a boa comunicação, a capacidade de síntese, a capacidade de realce dos aspetos mais importantes, a excelente qualidade dos meios audiovisuais, dos quais se destacou o *software* desenvolvido, e por fim, a importância da comparação dos resultados obtidos com a revisão bibliográfica. Como aspetos negativos ou que se podem melhorar, os professores consideraram que por vezes pode existir maior rigor no discurso. Esta última questão está relacionada com a confiança e à vontade que o NE tem com o GEF, e que facilmente seria colmatada num maior formalismo na apresentação.

Para o meu futuro guardo a perfeita noção da emergente necessidade que a educação tem de se renovar e de se adaptar à constante evolução social. Foi muito importante experienciar o desenvolvimento de um projeto com esta importância para os professores de uma escola e sentir que do lado profissional existe uma valorização daquilo que foi produzido. Quero também referir que foi fundamental a existência de uma disciplina de mestrado que nos orientou e nos formou na produção de projetos de investigação no âmbito da educação.

3.3 ÁREA 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

O professor de EF tem uma ação na escola muito mais abrangente do que aquilo que é normalmente visível aos olhos de quem está fora do sistema educativo. Após ter verificado as atividades que se realizam numa escola, é facilmente detetável que uma boa parte é organizada pelo DEF, visto que consegue fornecer aos alunos um conjunto de conhecimentos e iniciativas que outros departamentos não conseguem. Tudo o que envolve a prática desportiva na escola, como torneios de DE, é regulado pelo DEF e muitas ações acerca de hábitos de vida saudável, alimentação equilibrada e prática regular de exercício físico também são geridas pelos mesmos. Portanto, confirma-se a forma como o professor de EF apresenta uma enorme proximidade com os alunos da

escola, isto devido à sua envolvimento em bastantes atividades que o aluno participa. Assim, enquanto professor estagiário, para estar em contacto com a realidade de um professor a tempo inteiro, que abarca todas as suas rotinas e responsabilidades, tive de incorporar uma atitude de participação ativa na escola. Pertenci e intervim objetivamente num núcleo de DE, realizei com o NE uma ação de intervenção na escola adequada às necessidades específicas da mesma e organizei um torneio de voleibol.

3.3.1 DESPORTO ESCOLAR – VOLEIBOL

Segundo o Guia de Estágio (2012), o professor estagiário deverá ter uma participação ativa na coadjuvação do planeamento e condução dos treinos de um núcleo de DE. Após verificar a grande variedade de núcleos existentes na escola, para seleccionar o núcleo mais correto para mim, optei por descrever as minhas prioridades formativas. Pessoalmente pretendia ter no desenvolvimento de uma modalidade a sua versão competitiva e não só lúdica, para que todo o processo de treino dos alunos viesse a convergir em algo que faça sentido e que pudesse ter resultados evidentes do sucesso ou insucesso da minha intervenção. Outra prioridade seria a seleção de uma modalidade onde eu apresentasse facilidades técnicas mas em que tivesse dificuldades de planeamento e condução de treinos. Tudo fazia parte de um processo formativo e não teria lógica escolher uma modalidade que não se tornasse desafiante em termos pessoais. Por fim, dava preferência a um núcleo em que o professor responsável fosse alguém que me transmitisse de facto conhecimentos válidos e que fosse experiente na área. Após análise das hipóteses, o núcleo que mais se enquadrava nas minhas necessidades e gostos foi o de voleibol. A modalidade apresentava um quadro competitivo, era uma modalidade que eu gostava bastante de praticar, mas que não tinha grandes conhecimentos na condução de treinos. Era também o núcleo onde podia encontrar professores muito experientes e que já tiveram um passado bastante rico dentro do meio, como é o caso do professor orientador de escola e de outra professora do GEF.

Como os meus colegas de estágio também integraram o mesmo núcleo, foi-me atribuído o escalão de juniores masculinos que, para o nível que já conseguiam alcançar, acabaria por ser um desafio ainda maior pois exigia mais capacidades e conhecimentos da minha parte. A exigência também surgiu ao nível da prática, pois existiram três treinos por semana. Esta organização aumentou o tempo de prática dos alunos, pois era necessário recuperar o tempo perdido, ampliou a abrangência aos alunos da escola de forma a garantir a presença em dois treinos semanais, e também exigiu aos professores

uma maior disponibilidade temporal. Portanto, a nível excecional apresentei aqui bastantes horas formativas dentro da componente letiva e que foram importantes não só para a compensação das horas que não lecionei na Área 1, como para a conquista de triunfos com os alunos deste núcleo.

Inicialmente, os professores responsáveis pelo núcleo começaram por dirigir os treinos e o meu trabalho foi de acompanhamento, observação, adaptação e conhecimento dos alunos. Os professores já conheciam uma boa parte dos alunos de anos anteriores, sabiam as suas características, potenciais e também as suas posições em campo. Para mim tudo era novidade, mas o processo começava a correr bem desde o início, pois os alunos mais antigos receberam-me e integraram-me de um modo bastante positivo e os alunos mais novos viram em mim uma boa fonte de aprendizagem e de confiança. Portanto, para a minha inexperiência, esta fase de duas a três semanas foi bastante importante. Foi nesta altura que verifiquei o modo como os professores organizavam os seus treinos, como dispunham os alunos nos vários exercícios, os tipos de práticas que utilizavam para aquecimento, os objetivos específicos de cada treino e a forma como interagiam com os alunos de modo a obter destes os melhores resultados possíveis. Progressivamente fui assumindo o controlo de alguns exercícios de aplicação específica, fui realizando um acompanhamento e ajustamento das atividades que não se encontravam bem planeadas, fui corrigindo os alunos através de *feedbacks* e de demonstração e mais tarde, estava apto para conduzir os treinos. No entanto, apesar de o núcleo de voleibol ser um dos mais frequentados na escola, a falta de alunos inscritos no início dos treinos foi algo que me surpreendeu. Assim, foi necessário tomar algumas medidas promotoras da participação dos alunos, tais como realçar os horários dos treinos no expositor, falar nas turmas sobre o DE, tentar captar alunos ou colegas que estivessem interessados a ingressar no núcleo e aproveitar o torneio de voleibol organizado pelo NE para motivar os alunos a uma prática regular, estruturada e sem custos. E portanto, com estas medidas o número de alunos presentes nos treinos passou de 6 ou 7 para 13 ou 14, o que já era um número considerável. No total, 24 foi o número de alunos que se inscreveram até ao final do ano no núcleo de voleibol, sendo que alguns desistiram ou eram muito ausentes nos treinos.

O primeiro mesociclo de treino começou com o desenvolvimento do toque de dedos, da posição básica fundamental e com o desenvolvimento da aptidão física dos jogadores. Deste modo, conseguimos promover a melhoria de dois gestos técnicos fundamentais para a manutenção da bola no ar e também colmatámos as dificuldades sentidas ao nível das capacidades físicas, pois os alunos tinham estado parados por um

largo período temporal. Esta estruturação dos treinos permitiu-me avaliar as capacidades técnicas de cada um dos alunos e saber mais pormenorizadamente aquilo que era necessário desenvolver nos treinos seguintes. Sempre que um aluno novo ingressava no núcleo, este era o tipo de treino que aplicava para fazer uma AI e poder delinear um conjunto de objetivos para os treinos seguintes. Ao longo do tempo os treinos foram progredindo para o desenvolvimento da manchete no processo defensivo e também no trabalho do serviço, que foi uma das grandes lacunas no primeiro encontro e que nos custou demasiados pontos. Só mais tarde se trabalhou especificamente todos os processos táticos, o bloco e o remate, para o qual tivemos um conjunto de jogadores peritos e que serviram inúmeras vezes de agentes de ensino. Em relação ao desenvolvimento tático da equipa, devido às restrições temporais já conhecidas, o trabalho do sistema de jogo, das combinações de defesa e de ataque, e das combinações de proteção do remate e do bloco, nunca puderam avançar do que é considerado mais básico. O sistema de jogo trabalhado foi o de 4:0:2 com passador a 3, para o qual foram realizados muitos treinos específicos para os passadores da equipa, a posição de espera ao serviço foi em “W”, a combinação defensiva para o ataque adversário foi de bloco duplo com 6 avançado, a combinação de ataque foi com passador na rede e remates a 2 e 4, e a combinação de proteção ao ataque foi em 2:3, ou seja, duas linhas defensivas.

Uma falha bastante relevante na coadjuvação do planeamento foi a ausência de um plano anual e de planos de treino. Esta situação repreensível é justificada com o tempo limitado que nós dispúnhamos para desenvolver o núcleo e também devido à quantidade de tarefas que o NE se encontrava a realizar naquele momento em todas as outras áreas do estágio. No entanto, não se pense que os treinos não eram planeados. Antes de cada treino eu e a professora responsável reuníamos-nos, definíamos quais as prioridades técnicas ou táticas para o referido treino e esquematizávamos o conjunto de exercícios que iam ser aplicados. Desta forma, este método de planeamento permitiu-me adquirir uma boa capacidade de produção de exercícios de voleibol consoante os objetivos do treino e consoante a posição dos jogadores, pois frequentemente eram utilizados exercícios específicos para passadores e para rematadores. Ainda assim, uma das dificuldades que senti nos últimos treinos foi a variação do tipo de exercícios para que não se tornassem monótonos. Para resolver tal situação e para adquirir um maior leque de exercícios, tive de pesquisar bibliografia, partilhar informação com os meus colegas de estágio e de conversar com os professores responsáveis.

Entre as deslocações externas e a receção de equipas de outras escolas na ESC, o núcleo realizou um conjunto de 4 concentrações a contar para a fase local de DE. No dia 25 de maio na E.S. da Portela, demonstrando todo o esforço, dedicação, talento e companheirismo adquirido até então, a equipa de voleibol consagrou-se 1ª classificada de juniores masculinos na coordenação local de Loures/Odivelas/V.F. de Xira. Não houve oportunidade de progressão competitiva porque neste escalão não existem fases regionais nem nacionais. Ao nível dos jogos a minha participação começou com preenchimento das convocatórias, a entrega das listas de convocados na secretaria para ativação do seguro, a requisição do material e equipamento, a organização do aquecimento, a concretização do discurso pré-jogo e a realização dos balanços e ajustes táticos durante o jogo e no *time out*. Com o tempo fui assumindo maior responsabilidade nas decisões táticas do jogo, definindo a equipa inicial, quais as substituições a realizar, quais as alterações necessárias para nos ajustarmos ou criar dificuldades ao adversário e a emissão de *feedbacks* no decorrer do jogo. Portanto, tanto ao nível dos treinos como ao nível dos jogos, a estratégia utilizada pela professora foi muito perspicaz, sendo que me foi atribuindo progressivamente as funções consoante as minhas capacidades iam desenvolvendo. Assim evitou-se um choque com a realidade e os alunos nunca me viram numa situação de completo desconforto, que é um fator que iria prejudicar o meu desempenho e a forma como eles me iriam abordar no futuro.

Além dos jogos referidos anteriormente, de forma a cumprir a tradição na escola e de premiar os alunos pelo seu empenho e desempenho exemplar ao longo do ano, os professores do núcleo de voleibol organizaram um torneio de voleibol 4x4 na praia de Carcavelos e também um torneio de voleibol na Quinta da Fonte Santa. Penso que esta foi a melhor forma de terminar uma fase de aprendizagem conjunta e de grande desempenho coletivo, pois conseguiu-se mostrar o grande apreço por tudo aquilo que as equipas de voleibol alcançaram, mesmo após as dificuldades pelas quais passámos.

Em termos pessoais, a condução e planeamento dos treinos foram deveras importantes para a posterior lecionação da matéria de voleibol à turma F do 11 ano, na Área 1 do estágio, já que pude utilizar estratégias e exercícios que tinham sido testados e comprovados anteriormente. Por outro lado, a lecionação realizada na ESRDL também foi útil para a aquisição de habilidades que foram aplicadas no DE, particularmente ao nível da organização e gestão dos alunos e do material, e de identificação dos erros mais comuns nos alunos. Por outro lado, sinto que se os treinos de tivessem iniciado no início do ano a profundidade com que abordava esta modalidade seria completamente

diferente. E por isso, uma das necessidades educativas que subsistem para o meu futuro é a capacidade de ensino de sistemas táticos mais desenvolvidos e complexos.

3.3.2 AÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE – ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Esta ação de educação para a saúde surgiu a partir de uma proposta realizada por uma professora de Inglês ao NE, solicitando a nossa participação no Dia da Alimentação Saudável, uma atividade interdisciplinar direcionada para o 8º ano onde foram realizados vários tipos de atividades e abrangidas diversas temáticas. Este projeto, que acabámos por designar por Alimentação Saudável, estaria também enquadrado na semana da saúde na ESC. Particularmente, essa mesma professora pretendia que os professores estagiários realizassem uma palestra com um maior enfoque nos hábitos de vida saudável, principalmente ao nível da Alimentação e do Exercício, que são áreas onde nos sentíamos mais preparados. Após o primeiro convite, surgiu ainda interesse por parte de outra professora de inglês pertencente ao ensino noturno de turmas de Educação e Formação de Adultos (EFA), que nos solicitou também o mesmo tipo de participação numa das suas aulas.

De modo a contribuir para uma promoção das nossas relações com a comunidade escolar, aumentar o conhecimento dos alunos e fomentar esta temática essencial na garantia de um estilo de vida saudável, o NE não desperdiçou esta oportunidade única e decidiu participar nesta iniciativa. Assim, para a dinamização de uma sessão de apresentação na escola, seria necessária a criação e utilização de suportes didáticos e de meios audiovisuais sobre esta temática. Mas, como a área dos conhecimentos foi bastante desenvolvida e lecionada pelo NE nas aulas de EF com as suas turmas, foi possível aproveitar os suportes que tinham sido criados anteriormente sobre este tema, necessitando somente de alguns ajustes para se adequarem à população envolvida e para se tornarem mais dinâmicos e interativos do que já eram antes. Nesta situação confirma-se uma vez mais a relação benéfica e lógica que existe nas diferentes áreas do estágio, no qual se pode facilmente usufruir de materiais didáticos bastante válidos e interessantes que foram produzidos por nós para intenções completamente diferentes, concretizando uma gestão de esforços.

Relativamente aos objetivos definidos e analisando todo o desenvolvimento deste projeto, verificámos que os mesmos foram alcançados com naturalidade, pois consideramos ter afetado positivamente a generalidade da população que assistiu às nossas preleções. Após as duas apresentações, que se realizaram a 18 de abril e a 11

de junho de 2013, concluímos que o desenvolvimento deste projeto obteve bastante sucesso, pelo que fomos muito elogiados e felicitados pela boa apresentação realizada sobre esta temática. Tendo sido um tema explorado por nós, professores estagiários da disciplina EF, ao longo do 1º período letivo, o nosso conhecimento e à vontade acerca da mesma foi evidente, fazendo com que todos os participantes sentissem no decorrer da atividade bastante segurança nos conteúdos que estavam a ser transmitidos. Essa segurança a que me refiro anteriormente foi visível na positiva participação que a generalidade dos alunos teve, tendo correspondido às nossas expectativas. A palestra foi organizada e pensada de uma forma bastante interativa e exigia diretamente que os alunos fossem pró-ativos e que seguissem os pensamentos e relacionassem os conteúdos que iam sendo apresentados por nós. Deste modo, foi fulcral que tenhamos feito uma apresentação baseada na descoberta guiada e no questionamento, já que assim os alunos também foram convidados a intervir e a produzir o seu próprio conhecimento e a expor as suas dúvidas, crenças e até sabedoria sem qualquer receio.

Sem dúvida que este tipo de atividades fomenta as relações existentes dentro da comunidade escolar, mesmo para quem não esteve presente nas apresentações. Consequentemente, acabámos por sentir que mesmo indivíduos que não participaram em nenhuma das apresentações acabam por conhecer e reconhecer o nosso trabalho na escola, o que é um aspeto muito gratificante e importante em termos pessoais e sociais. O reconhecimento foi tal que várias personalidades da escola nos vieram solicitar os slides da apresentação do tema para serem expostos nos seguintes eventos: no Dia Mundial do Ambiente comemorado em Odivelas a 5 de junho e na Feira da Saúde em Caneças no dia 25 de maio.

Pessoalmente, considero que este tipo de atividades tem um efeito muito benéfico na continuação do desenvolvimento da capacidade de enfrentar públicos completamente diversificados ou desconhecidos e de realizar exposições em frente a populações um pouco maiores do que aquelas a que estava normalmente habituado na minha formação inicial. Em termos técnicos, foi possível promover a projeção de voz e a utilização de linguagem corporal, principalmente após ter identificado dificuldades de compreensão dos alunos na apresentação do auditório. Portanto estas apresentações foram uma boa experiência para aprender a adequar a minha atitude perante populações e espaços distintos e assim poder assumir futuramente papéis de maior responsabilidade. Esta iniciativa foi também uma grande oportunidade para confirmar o meu gosto e interesse por matérias relacionadas com a nutrição e o bem-estar, que me foram enunciadas ao longo da formação académica e sobre as quais, à exceção das aulas teóricas lecionadas

na ESC, nunca tinha realizado uma exposição formativa. Senti-me bastante seguro na transmissão dos conhecimentos e ainda mais seguro no esclarecimento de dúvidas expostas por alguns alunos.

3.3.3 TORNEIO DE VOLEIBOL

A organização de dias de modalidade na escola são atividades com bastante tradição na ESC e são organizadas por professores do GEF. De igual modo, como professores da disciplina de EF, a oportunidade de assumir a organização de um torneio com esta amplitude, transformou-se numa tarefa muito desafiante e de extrema importância pela relação que se estabeleceu com a comunidade educativa através da prática de atividade física e também pelas competências de organização de eventos desportivos que nos forneceu.

Portanto, além do NE ter concebido, implementado e avaliado uma ação-intervenção adaptada às necessidades da escola, conseguimos tornar mais claro todos os processos necessários para que um torneio se possa proporcionar sem problemas. A produção de um regulamento do torneio (Anexo 22), a divulgação através de cartazes e de circulares, a inscrição das equipas, a organização dos professores do GEF, a preparação e montagem do material e dos prémios, a realização do quadro competitivo, a criação de boletins de inscrição e de jogo, a justificação de faltas e muitas outras tarefas que no momento eram um pouco desconhecidas por mim, passaram a ser tarefas comuns que estão adquiridas e consolidadas.

O torneio de voleibol teve como população alvo todos os alunos inscritos na ESC, de ambos os géneros. Este foi dividido em três escalões, 7º e 8º anos, 9º e 10º anos, e 11º e 12º anos, ou seja, houve no total seis competições devido à divisão realizada entre géneros de cada escalão. Em todos os escalões foram realizados jogos reduzidos, sendo que no 7º e 8º anos os jogos foram 2x2 e nos restantes anos a competição foi feita em jogos 4x4. Esta opção promoveu bastante a participação dos alunos e deu-lhes a oportunidade de ter um maior contato com a modalidade, o que era também um dos principais objetivos da atividade. Este ponto de vista proporcionou a formação de um número superior de equipas e possibilitou a realização de mais jogos em simultâneo.

Desde logo, a boa divulgação realizada através de cartazes atrativos (Anexo 23) e a promoção feita pelos professores de EF, originou uma boa participação por parte dos alunos. O número de participantes foi bastante elevado, e para se verificar a dimensão e a complexidade da organização devo referir que houve nos três escalões um total de 72 equipas.

A eficácia do trabalho realizado pelo NE e pelo GEF permitiu que os alunos terminassem os jogos no tempo estipulado e que pudessem voltar às aulas no período em que o seu escalão não jogava; que estivéssemos próximos dos jogos e prontos para auxiliar os alunos/árbitros quando necessário; que cada professor soubesse e cumprisse com êxito as tarefas de que foi incumbido e; que se prevenissem todo o tipo de comportamentos de indisciplina.

Assistiram-se a bons jogos de voleibol, com intensidade, entrega e longas trocas de bola, o que evidencia o bom nível existente na ESC, fruto da forte aposta que existe nesta matéria nas aulas e no DE. Este torneio foi também muito importante para os professores do núcleo de voleibol identificarem alunos com potencial para se juntarem às equipas que representam a ESC, ou seja, um auxílio complementar à Área 3 do estágio. Mas, a boa qualidade nos jogos que foi referida em cima foi proporcionada por decisões tomadas ao nível do regulamento do torneio. Regras que impediram o serviço por cima nos jogos de 2x2, que impediram o servidor de poder atacar nos jogos 4x4 e que obrigaram as equipas a ter um mínimo de dois contatos com a bola antes de enviar para o campo adversário, promoveram a qualidade e foram importantes para a existência de jogo coletivo. Assim, a implementação do torneio de voleibol ocorreu de acordo com as nossas expectativas, tendo sido bastante elogiado, tanto por professores como pelos próprios destinatários desta atividade, os alunos.

Uma falha identificada em todo o processo foi a inexistência de produtos alimentares para os participantes no torneio. Alguns alunos tiveram de sair do pavilhão para se irem alimentar no bar ou em máquinas de distribuição alimentar, mesmo em alturas em que corriam o risco de falhar os seus jogos. Portanto, para evitar acontecimentos destes, numa futura atividade deverá haver o cuidado de angariar um patrocínio ou em pedir à escola um auxílio para o fornecimento de pelo menos uma peça de fruta, uma sandes e uma garrafa de água.

O facto das equipas da turma que lecionei terem alcançado as meias-finais e os quartos-de-final deste torneio, fez-me repensar e alterar o currículo que tinha sido selecionado para os alunos que não conseguiam alcançar o nível I no andebol. Portanto, uma atividade proposta na Área 4 acabou por ser fundamental para me elucidar das habilidades dos meus alunos e para me tornar mais eficaz na Área 1 do estágio. Por outro lado, esta trabalhosa e completa ação de integração com o meio foi muito importante para poder interagir com a maioria dos alunos da ESC e para ficar apto para o desenvolvimento de um qualquer torneio do mesmo tipo no meu futuro profissional.

3.4 ÁREA 4 – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

Além do nível micro, onde se encontra a intervenção na sala de aula, os professores devem ter uma ação a nível meso, onde se propõem a organizar atividades desportivas escolares internas, participar em conferências dirigidas ao corpo docente, manter contato com os pais e ser DT (Crum, 2002). Neste capítulo estarão descritas as atividades produzidas ao nível da direção de turma, que me permitiram adquirir e aplicar processos de caracterização e acompanhamento pedagógico da mesma (Guia de Estágio, 2012), tal como estarão expostas todas as iniciativas concretizadas pelo NE no sentido de promover as suas relações com a comunidade escolar e de se integrar no meio envolvente.

3.4.1 DIREÇÃO DE TURMA

Para esta subárea do estágio era esperado que o professor estagiário identificasse, apreciasse criticamente e interviesse ativamente nas atividades pertencentes à direção de turma e ao Conselho de Turma (CT) (Guia de Estágio, 2012). No decorrer do ano letivo mantive sempre a conceção de que realizar o acompanhamento da DT não era um simples processo burocrático, mas sim um processo de aprendizagem, desenvolvimento, de promoção da maturidade e onde tinha a oportunidade de lidar de perto com todas as virtudes e problemas que se encontravam no contexto de uma turma e que me iriam tornar um professor mais eficaz. Somente esta completa tarefa de acompanhamento me conseguiria dar formação sobre as melhores soluções para os problemas de uma escola, dos alunos, dos professores e dos próprios EE. Mas tudo isto foi conseguido graças ao auxílio e colaboração da DT que coadjuvei, também coordenadora dos DT do ensino secundário, que me integrou em todos os processos e me forneceu conhecimentos de forma exemplar.

Como tal, após ter enumerado todas as competências e funções do DT e de ter partilhado e discutido essas informações com a DT, estava preparado para me inteirar das tarefas relacionadas com o acompanhamento de uma turma. Através da formação que me foi sendo dada semanalmente nos horários de atendimento da turma F do 11º ano e através da proximidade que me foi permitida em todas as tarefas, fui-me tornando progressivamente mais útil e mais autónomo. Portanto, ao longo do ano concretizei uma panóplia de tarefas onde estão incluídas: organização do *dossier* da turma e dos processos individuais dos alunos; marcação e justificação de faltas no programa JPM (*software* de gestão e administração utilizado na ESC); lançamento de classificações e atualização dos dados dos alunos e EE no JPM; receção dos EE no horário de

atendimento e partilha de informação sobre o estado dos educandos através de contato telefónico; auxílio na construção do Projeto Curricular de Turma e; participação ativa nas reuniões intercalares e nos conselhos de turma e realização das atas dessas mesmas reuniões. De todas estas tarefas, realço a importância de receber os EE na escola, porque foi fundamental saber pormenorizadamente os problemas e dificuldades de cada aluno e assim adequar a minha ação pedagógica. Nestas reuniões consegui saber problemas familiares e de aprendizagem, dificuldades económicas e historial dos alunos

A nível pessoal tinha previsto que as principais dificuldades nesta área adviriam do meu desconhecimento de grande parte dos procedimentos que são realizados no âmbito da DT. Mas também sabia que se mantivesse uma atitude pró-ativa e se criasse uma relação aberta com a DT estas dificuldades seriam colmatadas conforme as ferramentas me iam sendo fornecidas. Além disto, a minha facilidade com os meios tecnológicos fez com que a minha atividade fosse ainda mais valorizada pela DT e pelo CT. Portanto, acabei por cumprir os objetivos a que me tinha proposto no projeto da Área 4 (Anexo 24), nomeadamente, sentir-me preparado profissionalmente para a ocupação do cargo de DT, saber os processos organizativos, sociais e relacionais inerentes a esta função, estar integrado com as documentações criadas e ter uma voz ativa e interventiva na DT.

3.4.2 ESTUDOS DE CARATERIZAÇÃO DA TURMA

Para a concretização dos processos de caraterização da turma F do 11º ano, realizei dois estudos. O estudo de turma do 11ºF (Anexo 25) baseou-se na aplicação de três inquéritos que foram preenchidos pelos alunos no decorrer das aulas e que abordaram os seguintes temas: informações gerais; atividade física e EF e; hábitos de vida saudável. Após análise dos resultados obtidos fiquei ainda mais certo da importância que a realização deste estudo apresenta para os professores da turma, no modo em que aprofunda o conhecimento individual sobre cada aluno e destaca alguns casos críticos. Ao ter feito a apresentação do estudo em reunião intercalar e ao ter verificado um grande interesse por parte dos professores da turma, sinto que consegui fornecer dados fundamentais para que os docentes adequem as suas intervenções às características específicas de cada aluno e para que haja promoção da relação professor-aluno. Como docente, claro que dei grande valor e aplicação destas informações na Área 1, principalmente por ter alcançado algo mais. Por exemplo, foi bastante interessante poder concluir que de modo geral os alunos da turma que apresentam hábitos de vida menos saudáveis, principalmente os que se deitam tarde, que consomem tabaco e bebidas

alcoólicas, que não tomam pequeno-almoço e que comem *fast-food* frequentemente, são os que têm menos rendimento escolar. Por outro lado, também é comum deduzir que os alunos que têm pais com maior grau de escolaridade conseguem ter melhores classificações devido ao suporte e desenvolvimento que os pais transmitem. Mas, tal não foi concluído neste estudo, pois tive o exemplo de muitos alunos, filhos de pais divorciados ou com pouca escolaridade, que mesmo assim alcançam um nível escolar exemplar. Portanto, fica aqui a proposta de se realizar nos anos vindouros um projeto de investigação para se verificar quais as variáveis mais preponderantes no desenvolvimento académico dos alunos.

Já o estudo sociométrico do 11ºF (Anexo 26), baseou-se na aplicação de um questionário anónimo de critério de aceitação e de rejeição nas dimensões afetiva, educativa e lúdico-desportiva. No decorrer do estudo, e após tê-lo apresentado ao CT, concluí que os resultados obtidos foram semelhantes às noções que os professores tinham sobre os elementos da turma. Portanto, este trabalho foi útil para confirmar as suspeitas dos professores e para realçar algum caso particular que tivesse sido negligenciado. Qualquer professor que se mantenha mais atento às relações que se criam entre alunos no espaço letivo, que saiba as preferências dos mesmos na formação de grupo de trabalhos e que consiga dispor os alunos na sala de aula de uma forma refletida e de modo a evitar comportamentos de desvio, poderá ser considerado um professor mais eficaz. No entanto, o estudo toma maior dimensão quando revela que nas atividades propostas pelos docentes, alguns alunos são subtilmente rejeitados pelos seus colegas. No caso da turma F do 11º ano, os alunos mais rejeitados e menos aceites destacam-se pelas seguintes razões: incapacidade de socialização, dificuldades ao nível cognitivo e físico, comportamentos inadequados, desorganização e desinteresse pelas matérias. Pelas razões inversas, os alunos evidenciam-se através da sua: socialização ativa, aptidão física, organização pessoal e desempenho académico. Neste caso, os alunos que se destacaram positivamente são considerados os melhores para serem líderes de grupos de trabalho na turma. Daí, eu ter apresentado no CT uma tabela com os grupos de trabalho mais adequados às relações e gostos dos alunos, mantendo um olhar estratégico sobre o sucesso coletivo desses grupos. Todos os professores acharam a informação pertinente e registaram atentamente a forma de organização proposta.

No futuro como professor de EF, a aquisição de conhecimento específico sobre estas ferramentas irá ajudar-me no entendimento profundo e rentável dos meus alunos, pois tratam-se de recolhas eficazes e abrangentes de informação. O facto de todos os dados estarem armazenados em formato digital permite que se façam inferências ou

análise em gráficos passíveis de serem apresentadas em conselhos de turma e em reuniões intercalares de forma a esclarecer os temas mais inquietantes, aos professores e aos EE. Além disto, conhecer os alunos em termos sociais, afetivos, económicos e desportivos é o primeiro passo para se ser um professor eficaz e capaz de criar um bom clima nas suas aulas. Tirando partido destes elementos prévios o professor consegue refletir sobre as atitudes e opções que toma ao longo de um ano letivo. Acrescentada a estas vantagens, e tomando como exemplo a grande mobilidade que o meu estágio tomou, no caso de ser necessário realizar substituições num estabelecimento de ensino a meio do ano, a análise destes documentos irá facilitar a integração nas turmas em questão e também na escola.

3.4.3 AÇÕES DE INTEGRAÇÃO COM O MEIO

Além das duas ações de realização obrigatória que o Guia de Estágio indica, e que foram refletidas nos dois capítulos anteriores, o NE pretendeu desenvolver mais a fundo a Área 4 de desenvolvimento do estágio que visa o “desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade” (Guia de Estágio, 2012, p. 14). Deste modo, para atingir tais competências e consoante as oportunidades que nos foram surgindo ao longo do ano, o NE decidiu organizar uma atividade denominada À Descoberta da Fonte Santa que envolveu as turmas dos três professores estagiários e mais duas turmas de outras professoras.

3.4.3.1 ATIVIDADE “À DESCOBERTA DA FONTE SANTA”

A atividade pretendeu providenciar uma maior relação com a comunidade escolar e com a turma em particular, no sentido de promover a importância da prática de atividade física na sociedade e também para melhorar a interdisciplinaridade entre os vários docentes da ESC. Esta foi desenvolvida na Quinta da Fonte Santa, que se situa em Caneças, concelho de Odivelas, sendo uma propriedade do Banco de Portugal. Este espaço perfeito para a prática desportiva e para o lazer, apesar de ser privado, está disponível para qualquer iniciativa sem fins lucrativos que seja organizada dentro do concelho, bastando apenas contactar o responsável do local.

O projeto foi desenvolvido pelo NE e contou com a ajuda, de professores do GEF na sua organização e de professores das várias disciplinas lecionadas às turmas, nomeadamente ao nível de produção de documentos necessários a algumas atividades, no acompanhamento dos alunos e na avaliação e regulação de certas estações da prova. A atividade estava prevista desde o início do ano letivo e pela inexistência de quaisquer

custos para os seus intervenientes e participantes promoveu a participação total dos mesmos e a consecução dos objetivos estabelecidos. Previamente tinha sido pensada uma saída desportiva com estas mesmas turmas até ao Complexo Desportivo do Jamor, mas os seus custos de transporte e de participação em diferentes atividades fez com que a ideia não tivesse futuro.

Esta iniciativa, que ocupou a totalidade do dia 20 de maio, e que começou e terminou com caminhadas entre a escola e a quinta, foi composta por diversas atividades, onde estiveram incluídas a orientação, jogos desportivos, jogos tradicionais, questionários sobre as várias disciplinas que os alunos têm no seu curso, artes e o MasterChef de Caneças, um concurso de bolos realizado entre as equipas.

Portanto, a organização do À Descoberta da Fonte Santa foi um processo muito trabalhoso, que requereu um grande empenho por parte de todos os intervenientes, em especial para os professores de EF que estiveram responsáveis pela criação do regulamento, dos materiais e sistemas de pontuação para cada uma das estações, e também para a construção de todos os documentos de organização e de gestão, que foram imprescindíveis para o sucesso da atividade. Após a conclusão da atividade, tanto professores como alunos apreciaram positivamente o esforço realizado pela organização e valorizaram a paisagem que a quinta lhes ofereceu.

Os alunos tomaram consciência da oportunidade única que lhes foi fornecida e assumiram uma postura correta ao longo de todo o dia, tanto no seu comportamento como no seu empenho nas estações. Isto aconteceu de tal forma, que as regras pré-estabelecidas pelo responsável da Quinta da Fonte Santa foram cumpridas na totalidade. Os participantes evitaram a poluição do local com o seu próprio lixo, usaram sempre os trilhos identificados, não destruíram a flora local e permaneceram sempre dentro das zonas combinadas. Este cumprimento à risca de todas as regras foi em grande parte devido à forma como organizámos os professores que nos acompanharam durante todo o dia e ao *briefing* que foi realizado no início da atividade, que incutiu nos alunos um grande sentido de responsabilidade.

Neste evento os alunos com atestado médico e que habitualmente não podiam realizar as aulas práticas de EF, auxiliaram na arbitragem, organização e controlo de algumas atividades. No caso da turma que lecionei ao longo do ano, o desempenho destes alunos no auxílio realizado aos professores foi incluído nos critérios de avaliação da disciplina, ou seja, houve uma complementação da subárea de avaliação da Área 1 com uma atividade da Área 4.

Por fim, o À Descoberta da Fonte Santa foi a prova real de que se podem realizar saídas muito divertidas, interativas e educativas com os alunos de uma escola sem se gastar qualquer valor monetário, que foi a grande limitação deste ano na ESC. Nem sempre é necessário realizar viagens muito prolongadas para se ir visitar uma instituição reconhecida nacionalmente. Basta ter uma melhor visão para o aproveitamento dos recursos que estão próximos da escola, ter alguma criatividade e um sentido proactivo e tudo é possível com um mínimo de gastos e um máximo de proveitos para todos os intervenientes. Para mim foi uma grande oportunidade de me apoderar de um conjunto de ferramentas organizacionais deste tipo de iniciativas e também da planificação e avaliação de todas as atividades que estavam projetadas para cada estação. Foi também muito importante poder interagir com as 6 turmas, e com a turma que lecionei ao longo do ano letivo, num ambiente menos limitado ou menos formal e poder ganhar a sua confiança através de uma interação menos rígida. Com esta última reflexão quero realçar que todas as relações professor-aluno podem ser desenvolvidas dentro do contexto escolar, mas que nem sempre é necessário tal acontecer dentro da sala de aula. Mostrar aos alunos que estamos a seu lado e que pretendemos proporcionar-lhes os melhores momentos possíveis faz com que os seus comportamentos em relação ao seu professor se tornem mais ponderados e que o desempenho nas atividades letivas possam vir a ser melhorados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprofundamento de todas as subáreas em cada um dos contextos foi limitado pela grande extensão formativa que o estágio me proporcionou ao longo deste ano letivo. Assim, a análise dos documentos em anexo, que explicitam detalhadamente as situações ocorridas e as opções tomadas, ajudará a esclarecer as dúvidas que possam surgir.

Do ponto de vista externo, tal como aconteceu ao ouvir a opinião de outros professores estagiários, pode parecer que o meu estágio foi beneficiado e menos exigente pela ausência de lecionação prática numa parte do ano e porque o trabalho com a turma não foi contínuo. No entanto, a opinião não tem em conta todos os esforços realizados para colmatar as dificuldades formativas e para garantir o desenvolvimento das quatro áreas do estágio; toda a flexibilidade, mobilidade e capacidade de adaptação requerida entre os três estabelecimentos de ensino por que passei; a lecionação prolongada da área dos conhecimentos e a forma como enfrentei dinamicamente a concentração de maior parte das atividades e tarefas referentes a todas as áreas do estágio no último período letivo. Portanto, para mim o estágio foi intenso e único devido ao trajeto que percorreu e às oportunidades formativas que me proporcionou. Além disto, todas as etapas superadas podem ter uma aproximação ao contexto real da profissão e sei que me prepararam para uma melhor intervenção num futuro próximo. Surpreendentemente, é da minha opinião que um estágio pedagógico possa vir a adquirir algumas das iniciativas que foram assumidas neste estágio, como por exemplo a observação prévia de professores de excelência, por ser fundamental para uma aquisição de habilidades de ensino válidas. Portanto, à exceção dos meus dois colegas, nenhum professor estagiário terá a possibilidade de idealizar a experiência pela qual passei.

Para Crum (2002), os professores de EF funcionam com um grau de autonomia maior num ambiente educacional complexo e em mudança permanente. Segundo o mesmo autor, como esse contexto impede que os docentes se baseiem em regras generalizadas de comportamentos de ensino, espera-se que os mesmos não só disponham dum repertório de técnicas de ensino, mas também de: (1) conhecimento dos valores e objetivos educacionais e; (2) competência e discernimento sobre quando aplicar ou adaptar estas técnicas. Os professores que dispõem destes repertórios são denominados por profissionais reflexivos. Portanto, tendo em conta o que foi referido pelo autor citado e verificando todo o percurso de estágio, tenho a convicção de que as alterações contextuais e as situações inesperadas ocorridas ao longo do ano tiveram efeitos benéficos. Essas ocorrências promoveram a minha autonomia nas tomadas de decisão e tornaram-me mais reflexivo na verificação da aplicabilidade, da adequação e

das consequências dessas mesmas decisões nas múltiplas intervenções realizadas na escola. Por outro lado, a descontinuidade do estágio proporcionou a persistência de algumas necessidades. Ao nível do planeamento não tive a possibilidade de organizar e aplicar todas as etapas que devem compor um PAT. Desta forma, foi-me impossível passar por um conjunto de tarefas associadas ao ajustamento estratégico desse plano e também esteve limitada a utilização de habilidades relacionadas com as etapas de especialização e de revisão de matérias em níveis de desempenho mais avançados. Já ao nível da avaliação, o facto de ter realizado a AS num só período e de não ter matéria para comparação, não foi suficiente para me fazer duvidar da minha eficácia na realização desta tarefa avaliativa no futuro. Já o caso da AF é um pouco diferente. Apesar dos esforços para a realização de um acompanhamento contínuo da evolução dos alunos, penso que poderia ter criado e aplicado de forma mais regular um maior conjunto de ferramentas de recolha de informação acerca do processo de aprendizagem dos alunos.

A fase de indução profissional, onde há a transição da condição de estudante para a condição de professor, é uma questão problemática. Pede-se aos formandos que “sejam capazes de assumir e realizar, desde o primeiro dia de trabalho as mesmas responsabilidades e tarefas que os professores experientes realizam” (Carreiro da Costa, 1996, p.10). Este choque com a realidade, que pode ser prejudicial para o sucesso do estágio, é ampliado com a ausência de ensino em contexto real na formação inicial, já que para Onofre (1996), este deve ser utilizado sempre que possível. Pessoalmente, sei que a minha personalidade, a maior facilidade na condução do ensino e o apoio fornecido pelos orientadores foram fatores simplificadores do processo de indução. Mas também concluo que se a formação inicial não se baseasse unicamente no microensino, sentir-me-ia muito mais apto e competente para a iniciação deste exigente processo formativo.

O estágio foi uma ótima experiência formativa. Foi rico pessoal e profissionalmente e superou as expectativas criadas no início do ano. Comprovou o meu gosto pelo ensino e a capacidade de educar os jovens de hoje em dia; forneceu-me ferramentas para trabalhar em grupo, vencer as dificuldades e para efetuar um ensino eficaz; conseguiu manter-me motivado na aquisição de conhecimento e; fez-me concluir que “a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de um mestrado em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida” (Carreiro da Costa, 1996, p. 9).

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N., Roldão, M., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I., Leite, T. (2010). *Projecto Metas de Aprendizagem*. Lisboa. DGIDC - ME. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física: Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Branco, A. (2004). *Análise da procura e da oferta de formação contínua: Um estudo com professores de Educação Física dos 2º, 3º ciclos e secundário da península de Setúbal*. Tese de Mestrado. FMH, UTL.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento. ISEF, UTL.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores em Educação Física - Concepções, investigação, prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 135-151.
- Crum, B. (2002). Funções e Competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-75.
- Departamento de Educação Física (2013). *CrITÉrios EspecÍficos de Avaliação em Educação Física para 2013 – Ensino Secundário*. Caneças: Escola Secundária de Caneças.
- Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças (2010). *Projeto educativo 2010-2013*. Caneças: Escola Secundária de Caneças.
- Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças (2012). *Plano anual de atividades 2012/2013*. Caneças: Escola Secundária de Caneças.
- Escola Secundária com 3º Ciclo de Caneças (2013). *Regulamento interno*. Caneças: Escola Secundária de Caneças.

- European Commission, EACEA & Eurydice (2013). Physical Education and Sport at School in Europe. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19 (2), 21-50.
- Frearson, A. (2013). *Caneças High School by ARX Portugal*, [online]. Dezeen Magazine. Consultado a 20 de fevereiro de 2014 em http://www.dezeen.com/2013/07/24/canecas-high-school-by-arx-portugal/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+dezeen+%28Dezeenfeed%29.
- Guia de Estágio 2012/13 do Mestrado no Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário (2012). FMH, UTL. Cruz Quebrada.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001) *Programa Nacional de Educação Física: 10º, 11º e 12º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Marques, A. & Carreiro da Costa, F. (2013). Educar para um estilo de vida activo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, 37, 109-122.
- Marques, A. (2010). Actividade Física. Que quantidade se deve praticar? *Boletim SPEF*, 35, 11-21.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 38-68). Lisboa: Edições FMH.
- Ministério da Educação & DGIDC (2009). *Programa do desporto escolar para 2009-2013*. Lisboa: ME.
- Moreira, L. & Ferreira, V. (2008). *Pedagogia do desporto: Programa de observação da sessão de Educação Física e Desporto*. FMH, UTL. Lisboa.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education – First online edition*. Consultado a 11 de março de 2013 através de http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf.

- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de Educação Física*. Tese de Doutoramento. FMH, UTL.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard educational review, 57(1), 1–23.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2nd ed.). Palo Alto: Mayfield.
- Teixeira, M., Sampaio, A. & Braz, C. (2010). Empregabilidade no desporto. Oferta e procura de emprego no ensino público de Educação Física. Boletim SPEF, 35, 125-137.
- The Cooper Institute for Aerobics Research (2007). *FitnessGram: Manual de aplicação de testes*. Lisboa: Edições FMH.

Legislação:

- Decreto-Lei nº 132/2012 de 27 de junho. Diário da República nº 123 – I Série. Regula os concursos para a seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Prevê os procedimentos necessários à operacionalização da mobilidade de docentes colocados nos estabelecimentos públicos de educação.
- Portaria nº 243/2012 de 10 de agosto. Diário da República nº 155 – I Série. Estabelece os princípios e procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem com os seus efeitos.

6 ANEXOS

(Os anexos encontram-se em CD, formato digital)